

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

Transcendování a jeho význam pro socializaci a formování dítěte jako
osobnosti

Transcending and its meaning for the socialization and formation process of
child's personality

Noemi Bravená

Vedoucí práce: Prof. PhDr. Zdeněk Helus, DrSc.
Studijní program: Pedagogika
Studijní obor: Pedagogika

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma „Transcendování a jeho význam pro socializaci a formování dítěte jako osobnosti“ vypracoval(a) pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato disertační práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Místo a datum odevzdání práce

.....

podpis

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování školiteli panu prof. PhDr. Zdeňku Helusovi, DrSc. za jeho cenné rady, trpělivost při vedení mé disertační práce, za důvěru v toto téma a v mou osobu. Stejně srdečně vyjadřuji poděkování vedoucí katedry prof. PhDr. Vladimíře Spilkové, CSc. za možnost zabývat se přesahem dětí v rámci Katedry primární pedagogiky PedF UK .

Disertace je výsledkem vědecko-výzkumné činnosti podpořené grantem GAUK č. 330411: „Transcendování a jeho význam pro socializaci a formování dítěte jako osobnosti“. Grant byl řešen na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze v letech 2011 – 2013. Částí bylo toto téma také podpořeno Stipendiem Husovy nadace pro ak. rok 2012/2013.

ABSTRAKT:

Cílem mezioborové práce o transcendování (přesahu) dítěte je zpřístupnit mnohovýhovýznamový pojem edukační reality. V teoretické části je analyzován pojem přesah (transcendence) z hlediska lingvistiky, filozofie výchovy, psychologie a náboženské pedagogiky. Je též poukázáno na dosah pro výchovu. Dále se práce zamýšlí nad pojmem ideální homo transcendes, o kterém lze hovořit v paradoxech i typologicky. Je též pojednána péče o přesah vychovatele, dítěte a učiva. Empirická část seznamuje s předvýzkumy s dospělými a dětmi. Je též představena metodologie připravenou na míru, která má svá specifika ve skupinovém rozhovoru o smyšlených příbězích. Výsledky empirické části jsou představeny ve čtyřech celcích: hermeneutický, socializační, emocionálně-postojový a dětskou osobnost posilující. Přesah jako součást edukace obratu k dítěti, souvisí zároveň s obratem v dítěti i v učiteli.

KLÍČOVÁ SLOVA:

transcendence, transcendování, přesah, dítě, osobnost, socializace, typologie, metanoia, edukace obratu

ABSTRACT:

The submitted interdisciplinary dissertation on (outreach) transcendence of the child contains two parts: theoretical and empirical one. The theoretical part analyzes this concept in terms of linguistics, philosophy of education, psychology and religious pedagogy which implies conclusions for education. It also examines the concept of an ideal homo transcendens about which we can speak of a paradoxical and typological significance. In addition to this, the work reflects the care of overlap educators, child and curriculum. The empirical part of this work presents two pre surveys: One on children, the other on adults and children. Here is also presented methodology ready for transcendence term and it has its own specifics in a group interview based on two fictional stories. Qualitative research results are presented in four units: hermeneutical, socializing, emotional- attitudinal and empowermental. Overlap as part of the education turnover to a child is related to the child together with the turnover in the child and the teacher.

KEYWORDS:

transcendence, transcending, outreach, child, personality, socialization, typology, metanoia, turning-to-child education

Obsah

Obsah	6
Úvod.....	10
A Teoretická část	12
1 Zdůvodnění reflexe tématu dizertace.....	12
1.1 Aktuálnost pojmu transcendování pro českou pedagogiku	12
1.2 Stav řešené problematiky a teoretická východiska dizertace.....	14
1.3 Výzkumný problém dizertace a metoda	14
1.4 Shrnutí.....	15
I Pojmová analýza.....	17
2 Vymezení pojmů transcendování, přesah a transcendence.....	17
2.1 Český pojem přesah a jeho význam.....	17
2.2 Latinský pojem transcendere a jeho význam.....	18
2.3 Ztotožnění pojmu přesah s pojmem transcendence	19
2.4 Závěr analýzy: transcendence (přesah) a transcendování (přesahování).....	20
2.5 Shrnutí.....	20
3 Transcendence ve filozofii výchovy	22
3.1 Myšlenka transcendence jako součást starověkého a středověkého myšlení a výchovy	22
3.2 Novověké paradigma přesahu a jeho vliv na výchovu	24
3.3 Nové inspirace pro dnešní porozumění transcendování člověka.....	25
3.3.1 Transcendování jako překonávání vztahové distance.....	25
3.3.2 Transcendování jako překonání výchovné distance	27
3.3.3 Transcendování jako překonání distance v jednotlivci.....	28
3.3.4 Homo educandus je homo transcendens.....	28
3.4 Závěr analýzy: objektivní a subjektivní rozměr transcendence.....	29
3.5 Shrnutí.....	30
4 Transcendence v hlavních psychologických problematikách.....	31
4.1 Transcedence jako potřeba člověka	31
4.2 Transcedence jako podstata lidské existence.....	32
4.3 Transcedence jako smysl života	33
4.4 Transcedence jako hodnota.....	33
4.5 Transcedence jako prožitek	34
4.6 Transcedence jako kvalita osobnosti	37
4.7 Transcedence jako spiritualita	37
4.8 Závěr analýzy : horizontální a vertikální rozměr transcendence	39
4.8.1 Transcendování horizontální a vertikální.....	39
4.8.2 Transcendence a transcendování	41
4.9 Shrnutí.....	42
5 Transcendence v současné náboženské pedagogice	43
5.1 Transcendence jako vně stojící objektivní realita.....	43
5.2 Sebe-transcendence jako konverze dítěte	43
5.3 Transcendování jako prožívání transcendentna.....	44
5.3.1 Zkušenost transcendence	45
5.3.2 Přemýšlení o transcendenci	47
5.3.3 Teologická kompetence dítěte	48
5.4 Závěr analýzy: transcendování a rozměr naučitelnosti.....	49

5.5 Shrnutí.....	50
6 Závěr pojmové analýzy – definice.....	51
II Osobnost a transcendence	53
7 Ideální homo transcendens.....	53
7.1 Rozvinutost transcendentní složky osobnosti	53
7.2 Paradox 1: nemožnost i možnost dozrát v přesahu	54
7.3 Paradox 2: rozvinutost v přesahu závisle i nezávisle na věku	54
7.4 Paradox 3: rozvinutost v transcendování závisle i nezávisle na inteligenci	55
7.5 Paradox 4: kvalita nemusí být vždy zárukou kvality	56
7.6 Homo transcendens - antropologická typologie	56
7.6.1 Homo transcendens a pozitivní přesah	57
7.6.2 Homo transcendens a negativní přesah.....	59
7.7 Shrnutí.....	60
8 Osobnost vychovatele a přesah.....	61
8.1 Jáství je povahy zřejmé i transcendentní	61
8.2 „Tyství“ odkazuje na přesah Já.....	62
8.3 Poznávat Ty ve vztahu znamená překonat reifikaci	63
8.4 Poznávat Já znamená stávající představu o Já transcendovat.....	64
8.5 Transcendovat znamená překračovat osobní hranice	65
8.6 Moudrost jako základ homo transcendens.....	67
8.7 Shrnutí.....	69
9 Osobnost dítěte a přesah	70
9.1 Vývoj dítěte a důležité mezníky pro přesah.....	70
9.1.1 Kojenec a první přesažení vlastního Já.....	70
9.1.2 Batole a vyhlášení nezávislého Já.....	72
9.1.3 Předškoláckovo Já objevuje vnitřní Ty	75
9.1.4 Školák jako Já-vztah-Ty a příklad přesahu vně rodiny.....	77
9.1.5 Pubescent a kritické o neskutečném uvažující Já	78
9.1.6 Shrnutí personalisticko-socializačního schématu Já-vztah-Ty	79
9.2 Specifické schopnosti dítěte k rozvoji přesahu.....	81
9.3 Faktory bránící osobnostnímu rozvoji dítěte v přesahu.....	83
9.3.1 Materiální a duchovní chudoba.....	83
9.3.2 Chybějící povzbuzení pro sny a naděje dětí	84
9.3.3 Spěch doby.....	85
9.3.4 Média	85
9.3.5 Negativní postoje vychovatele a vrstevníků	86
9.4 Význam transcendování pro dítě jako osobnost	91
9.5 Shrnutí.....	94
III Péče o přesah	95
10 Péče o přesah jednotlivce je péčí o celek a k celku	95
10.1 Člověk jako celek.....	95
10.2 Transcendentní rozměr péče o celek člověka	96
10.3 Shrnutí.....	97
11 Transcendentní rozměr péče o vychovatele.....	98
11.1 Transcendentní rozměr tělesnosti	98
11.2 Transcendentní rozměr psychična	99
11.3 Péče o duchovno	100
11.4 Péče o přesah je celostní péče.....	102
11.5 Shrnutí.....	104

12	Transcendentní rozměr péče o dítě	105
12.1	Transcendentní rozměr školy	105
12.2	Škola jako místo druhé šance.....	106
12.3	Klíčová kompetence a transcendování.....	107
12.4	Kompetence k vyššímu myšlení	109
12.5	Rozvíjení klíčové kompetence.....	111
12.5.1	Čtyři postmoderní přístupy ve výuce podporující transcendování dětí	111
12.5.2	Význam symboliky ve vyučování jako cesty od imanence k transcendenci ...	112
12.5.3	Význam filozofování ve vyučování jako cesty k celku	113
12.5.4	Význam mýtu a pohádek jako pravdování	114
12.5.5	Transcendentní rozměr umění	115
12.5.6	Kresba a přesah.....	116
12.6	Shrnutí.....	117
13	Péče o učivo	118
13.1	Důvody péče o transcendentní rozměr učiva	118
13.2	Přesahová materie a její místo v RVP PV A RVP ZV	119
13.3	Péče o transcendentní rozměr učiva.....	121
13.4	Rizika českého kurikula pro přesah	121
13.5	Překlenutí rizik v nazření přesahu jako přípravy na život i konečnost člověka.....	123
13.6	Shrnutí.....	124
B	Empirická část.....	125
14	Výzkumný problém empirické části a jeho provázanost s teoretickými závěry.....	125
15	Metoda výzkumu a návaznost tématu na současný výzkum	126
15.1	Metoda skupinového rozhovoru	126
15.2	Specifika rozhovoru o přesahu	130
15.3	Limity metody skupinového rozhovoru s dětmi o přesahu.....	131
15.4	Přesah u dětí a současný výzkum	131
15.5	Shrnutí.....	133
16	Předvýzkumná šetření a jejich význam pro zpřesnění metodické strategie u finálního výzkumu.....	135
16.1	Předvýzkumná šetření zpřesňující metodu (jak se ptát)	135
16.2	Předvýzkumná šetření zpřesňující obsah rozhovoru (na co se ptát).....	136
16.2.1	Předvýzkum s dospělými	136
16.2.2	Předvýzkum s dětmi.....	137
16.3	Shrnutí.....	139
17	Design výzkumu přesahu u dětí.....	140
17.1	Zúčastněné školy.....	140
17.2	Výběr respondentů a charakteristika skupin	142
17.3	Obsahová náplň rozhovoru	144
17.3.1	Pohádka o Araxanovi.....	145
17.3.2	Příběh Honzův sen	150
17.4	Jak příběhy vedou dítě k odhalování přesahu?	156
17.5	Shrnutí.....	156
18	Analýza a sběr dat.....	157
18.1	Analýzovaná hlediska	157
18.2	Sběr dat	158
18.3	Postup při analýze	159
18.4	Shrnutí.....	163
19	Hermeneutické hledisko	164

19.1 Výrokové pozadí témat může odkazovat na typ transcendování dítěte.....	164
19.1.1 Autentický typ transcendování	164
19.1.2 Zástupný typ transcendování	165
19.1.3 Požadované transcendování	167
19.2. Kosmologie a přesah.....	167
19.3 Antropologie a přesah	168
19.3.1 Život.....	168
19.3.2 Smrt.....	169
19.3.3 Postexistence.....	170
19.4 Vztah a přesah.....	171
19.4.1 Svět	171
19.4.2 Vztah k druhým	174
19.4.3 Vztah k Já.....	175
19.5. Budoucnost a smysl života	177
19.5.1 Budoucnost a přesah	177
19.5.2 Mají děti smysl života?	178
19.6 Shrnutí.....	179
20 Socializačně-formační hledisko	180
20.1 Heterogenita versus homogenita skupiny	180
20.2 Integrace a přesah	180
20.3 Skupina a přesah	181
20.4 Shrnutí.....	181
21 Emocionálně-prožitkové hledisko	183
21.1 Emoční sounáležitost?	183
21.2 Přesah a nejednoznačné emoce	183
21.3 Intenzivní prožitek	184
21.4 Tvořivá činnost a emoce	185
21.5 Pozitivní emoce k sobě	185
21.6 Nevyslovené emoce	186
21.7 Shrnutí.....	187
22 Dětskou osobnost posilující hledisko	188
23 Závěry analýz: osobnost dítěte a transcendování.....	191
24 Závěry analýz pro vychovatele	193
Závěr dizertace.....	196
Příloha 1 - Polostrukturovaný hloubkový rozhovor s dospělými respondenty.....	198
Příloha 2 - Porozumění pojmu přesah / transcedence dospělými	199
Příloha 3 - Povídáme si o hrdinech – stručná obsahová analýza výpovědí dětí	200
Příloha 4 - Podněty z předvýzkumu s dětmi pro sestavení výzkumného nástroje.....	203
Příloha 5 - Pohádka o Araxanovi – vnitřní dělení textu	205
Příloha 6 - Honzův sen – vnitřní dělení textu	206
Seznam použitých informačních zdrojů	207
Seznam příloh	220
Seznam obrázků	221

Úvod

Dizertace na téma „*Transcendování a jeho význam pro socializaci a formování dítěte jako osobnosti*“ je mezioborovou diskuzí oborů pedagogiky, psychologie, filozofie výchovy a náboženské pedagogiky. V tomto ohledu je problematikou novou celosvětově.

Hlavním cílem dizertace je uvést pojem transcendování (součást osobnosti dítěte přesahující každodennost i s ní podstatně související) do pedagogické diskuze. Obsahová náplň tohoto pojmu je odvozena od českého slova přesah a latinského slova transcendence, proto jsou použity jako významové paralely. Text se opírá o více teoretických hledisek, tj. je představen širší kontext latinského a českého myšlenkového pozadí pojmu transcendování. Společnou charakteristikou všem reflektovaným pojmům z různých oborů je „nezabývání se sebou samým“. Tím není míněno popření subjektu, ale skutečný neegocentrismus, který začíná jako ohled na sebe sama a pravé poznání vlastního Já. Pouze hluboce reflektující Já je schopno poznávat Ty a činit vše proto, aby se zabývalo i tím, co odkazuje k přesahujícím skutečnostem člověka, tj. i k celku světa.

Teoretická část dizertace začíná zdůvodněním aktuálnosti problematiky (1. kap.), dále následuje 12 dalších kapitol rozdělených do tří významových celků. Jedná se o části s těmito názvy: I Pojmová analýza, II Osobnost a přesah, III Péče o přesah. Celkem práce obsahuje 6 příloh, dva příběhy i s obrázky byly vzhledem k přehlednosti zařazeny přímo do textu dizertace. Po formální stránce je práce zpracována v souladu s požadavky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Z důvodu více částí dizertace nejsou úvod, závěr ani seznamy číslovány. Text byl sjednocen novější úpravou českého pravopisu a z tohoto důvodu bylo preferováno i psaní slova *dizertace*, přičemž úprava na deskách a v předepsaných textech byla ponechána podle vzoru PedF UK. U monoteistických náboženství (judaismus, islám, křesťanství) používám slovo „Bůh“, paralelně také užívám obecný pojem „bůh“. Odpovědi dětí jsou psány doslovně, u parafrází zachovávám slovosled, ale převádím je do spisovné češtiny.

Nadpis pojmová analýza (I) nemá čtenáře odradit, ale pozvat jej na cestu napříč různými obory, které se s myšlenkou transcendování, tj. s pojmy přesah a transcendence vyrovnávají. Práce se zamýšlí nad tím, jak lze pojem uchopit po stránce lingvisticko-hermeneutické (2. kap.) a kde můžeme najít spojitost se starověkým, středověkým i novověkým myšlením (3. kap). Dále je reflektován pojem transcendence v některých

psychologických problematikách (4. kap.) a ve vybraných tématech současné náboženské pedagogiky (5. kap.). Závěr první části tvoří 6. kapitola, které jde o krátké shrnutí pojmů transcendence, přesah a transcendování ve formě slovníkového hesla.

Druhá část dizertace (II) se zamýšlí nad otázkou, jak vypadá transcendující osobnost a ptá se zda a jakým způsobem je tento cíl dosažitelný (7. kap.). Myšlenkově tato část pokračuje reflexí vychovatele jako vzoru v přesahu, který jako uvědomělé Já zaujímá vztah k žákovi, v kterém rozpoznává Ty (8. kap.). Je položen důraz na vývojové mezníky pro transcendování v období od kojeneckého věku do puberty, jsou reflektovány schopnosti dítěte k rozvoji přesahu, bránící faktory i význam transcendování pro psychické a fyzické zdraví (9. kap.).

Třetí část teorie (III) se zamýšlí nad tím, co znamená péče o přesah pro edukační realitu. Transcendentní rozměr je obsažen v přístupu k člověku jako celku (k tělesnosti, psychice i duchovnu, 10. kap.). Do péče je zahrnut stejnou měrou nejen vychovatel (11. kap.) a dítě (12. kap.), ale i učivo (13. kap.). To transcendentní se ukazuje v překonávání distance vůči Já (tj. tělesnosti, psychice i duchovnu), Ty, výchově i vůči celku světa. Naučitelnost lze uchopit jako cíl vzdělávání ve formě kompetence k vyššímu myšlení.

Empirická část dizertace je rozdělena do jedenácti kapitol. Nejdříve je představen výběr témat z teoretické části (14. kap.), popsána metoda skupinového rozhovoru a návaznost tématu na současný výzkum (15. kap.). Dále jsou shrnuta předvýzkumná šetření, která zpřesňovala odpovědi na otázky: na co se ptát a jak se ptát dětí a pomohla tak dojít k metodologii utvořené na míru transcendování dětí (16. kap.). Design výzkumu seznamuje s respondenty a s obsahovou stránkou výzkumného nástroje (17. kap.). Z důvodu přehlednosti kapitolu doplňují přílohy dvou smyšlených příběhu: Pohádka o Araxanovi a Honzův sen, které byly sestaveny pro účely výzkumu a staly se tak podkladem skupinového rozhovoru (17.3.1, 17.3.2). Dále je představen postup při analýze a sběru dat (18. kap.). Vyhodnocení kvalitativního šetření pojednává o transcendování z perspektivy některých zjištění: hermeneutických, socializačních, emocionálně-postojových a dětskou osobnost posilujících (19. – 22. kap.). Závěr empirické části tvoří shrnutí jevů, které mohou odkazovat na transcendentní rozměr dětské osobnosti (23. kap.), a shrnující podněty pro pedagogii (24. kap.). Závěr celé dizertace podává shrnující odpovědi na otázky položené v kapitole 1.

A Teoretická část

1 Zdůvodnění reflexe tématu dizertace

Úvodní kapitola seznamuje čtenáře s aktuálností problematiky této dizertace, teoretickými východisky, výzkumným problémem a metodou.

1.1 Aktuálnost pojmu transcendování pro českou pedagogiku

Potřebujeme rozumět pojmu transcendování nebo jeho latinskému základu - transcendenci? Tato otázka byla položena dříve než samotný výzkumný problém. Když se dne 18. 4. 2014 objevila v českých novinách filmová kritika hlásající „*Transcendence* se nekoná, zbyla jen suchopárná romance“¹, bylo zřejmé, že se tento pojem vyskytuje nejen v jiném žánru než filozoficko-náboženském, ale že pojem nebyl obsahem filmu naplněn, tj. je i u nás určité obecnější povědomí o tom, jak má být chápán. Odpověď na úvodní otázku zní ANO. Celkem existují podle mého názoru tři aktuální obecné důvody, proč tento pojem zkoumat s ohledem na výchovu a vzdělávání člověka:

1. porozumění transcendenci tzv. „zdola“ (mezi lidmi) je, nicméně má více rozdílných i rozporných podob;
2. porozumění transcendenci tzv. „shora“ ve formě různých myšlenkových proudů je zde velmi dlouho a je rozmanité;
3. transcendence je antropologicky podmíněná, patří určitým způsobem ke každému člověku, a to znamená i k jeho edukaci.

Různost, shodnost, rozpornost – tak lze všeobecně charakterizovat myšlenky o transcendenci. S různým obsahovým zaměřením se objevily ve filozofii, v náboženství a náboženské pedagogice. V posledních letech jejich pozitivní význam objevila psychologie, a to v souvislosti s důrazem na smysl života, vyšší potřeby člověka a jeho osobnost. Každý obor dal tomuto pojmu jiný důraz, a tím uvedl obyčejného člověka ve zmatek, který lze charakterizovat otázkou: **CO JE TO TA TRANSCENDENCE?**

Na aktuálnost tohoto pojmu pro českou pedagogiku poukázal již v roce 2004 psycholog Z. Helus. Ve své knize *Dítě v osobnostním pojetí: Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele a rodiče* autor přisuzuje transcendenci (přesahu) každému člověku

¹ Transcendence, rež. Wally Pfister, Metro, 2014, 18.4.2014, s. 10.

s takovou samozřejmostí jako základní vlastnosti nebo gender (2009, s. 104 – 105). Je-li transcendence daností i potencialitou člověka, pak je člověk sám tím nejzásadnější odůvodnění, proč pojem a s ním spojenou problematiku reflektovat. S tím souvisí důležitá otázka: **JAKÝ JE VÝZNAM TRANSCENDENCE PRO OSOBNOST ČLOVĚKA?**

Aktuálnost pojmu se ukazuje nejvíce v souvislosti se současným českým dětstvím. To je vystaveno vlivu mnoha vnějších faktorů: konzumní orientaci (Helus 2009, s. 81); postmoderní rozmanitosti, která neodkazuje „k nadřazeným celkům“ (Gáliková Tolnaiová 2007, s. 19-20); médiím, která přináší dítěti nové návyky, vnímání reality, možnost opustit hranice ve virtuálním světě (Helus 2009, s. 77) i protichůdná tvrzení v mnoha oblastech života. Takové a další vlivy bezprostředního okolí ústí mnohdy do emocionálního zanedbání, agrese, viktimizace, příp. laxnosti nebo rezignace. S tím souvisí otázka: **JAKÝ MÁ VÝZNAM TRANSCENDO VÁNÍ PRO DÍTĚ?** Dizertace chce poukázat na to, že péčí o tuto složku osobnosti můžeme pozitivně ovlivňovat dětství v tom, že vytváříme určitou protiváhu dnešním negativním vlivům a nabízíme motivaci k životu, která je důležitá pro stabilizaci osobnosti. To ale předpokládá nejdříve porozumění tomuto pojmu.

Samotná pedagogika volá po přítomnosti **něčeho transcendentního (vyššího) v edukační realitě**. Jak jinak rozumět výzvě „učit se být“ a „žít společně s druhými“, které tvoří 3. a 4. pilíř ve vzdělávání 21. století v dokumentu UNESCO (Delors 1996, s. 37) nebo odůvodnění pro zařazení etické výchovy do českého RVP ZV?² Není to však jen ono volání, ale je to již přímo požadavek teoretických východisek, která přináší nové paradigma českého primárního vzdělávání jako „na budoucnost orientovaného, humanistického, osobnostně rozvíjejícího a na žáka orientovaného“ (Helus, Kotásek, Štech, Skalková, Spilková, Kasíková, Lukášová, Koťátková, in Spilková 2012). Přesah tvoří základ těchto „vyšších“ požadavků na vzdělávání. Ty mají pečovat o vyšší uvažování dětí, tj. o jejich změnu smýšlení ve vztahu k sobě, k druhým i ke svým ideálům. S tím souvisí otázka: **JAK JE PROPOJENA TRANSCENDENCE S UČIVEM A MŮŽE BÝT KLÍČOVOU KOMPETENCÍ?**

² *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* říká, že „hlavní(m) důvod(em) pro zařazení etické výchovy do RVP ZV je skutečnost, že v naší školské soustavě chybí předmět, který by systematicky rozvíjel mravní stránku osobnosti žáků“ (Jeřábek a kol. 2010, s. 90). Jak bude ozřejmáno v jiné části dizertace, s transcendováním dítěte souvisí témata: „elementární prosociálnost“, „jedinečnost a identita člověka“, „úcta k lidské osobě“, „iniciativa ve ztížených podmínkách“, „uplatnění komplexní prosociálnosti“, „ochrana životního prostředí“ aj. (Jeřábek a kol. 2010, s. 92-93).

1.2 Stav řešení problematiky a teoretická východiska dizertace

Pojednávaná problematika je na všeobecné rovině nová. Neexistují odborné publikace v pedagogice (ani v jiném příbuzném oboru) vycházející z teoretických východisek více oborů. Buď je základem reflexe obor filozofie, křesťanská teologie, psychologie nebo nadnáboženská spiritualita. Tato dizertace se opírá o myšlenky více příbuzných humanitních oborů a hledá styčné plochy pro jeden záměr – transcendování dětí a jeho edukační význam pro osobnost. Jde o tato teoretická východiska:

lingvisticko-hermeneutické východisko latinského pojmu transcendence a českého pojmu přesah;

filozofické pochopení transcendence jako přesažna vně i uvnitř člověka, jako tvořivé překračování sebe sama v praktickém životě i v mysli člověka (gnoseologie);

náboženské pochopení transcendence jako vně stojící skutečnosti (Boha), která má vliv na změnu člověka (metanoia), souvisí s etickými imperativy, relacemi i klíčovými kompetencemi (teologickou, duchovní);

psychologický význam transcendence ve vyšších potřebách člověka (Maslow, Frankl, Fromm), v pozitivní psychologii (Křivohlavý, Mareš), ve spirituální psychologii (Říčan), v psychologii smysluplnosti lidského života a moudrosti (Křivohlavý) a v teorii osobnosti (Helus);

Existují výzkumy v USA, Kanadě, Německu a Rakousku, které až na výjimky pojmy přesah (transcendování, transcendence, sebetranscendence) u dětí nepoužívají, ale dokládají, že je dítě určitých nadstandardních úvah schopno již velmi brzy.³ Jedná se o teoretické i empirické studie na konkrétní témata, která kombinují většinou polostrukturovaný řízený rozhovor (skupinový i individuální) a otázky k dětmi namalovaným obrazům nebo k morálním dilematům (např. Bucher, Büttner, Zimmermannová, Rooseová aj.) . V této dizertaci nejde o jedno téma, ale o širší pochopení transcendence (přesahu) dítětem.

1.3 Výzkumný problém dizertace a metoda

Výzkumný **problém** má v této dizertaci deskriptivní charakter (Gavora 2000, s. 26). Vzhledem k chybějící teorii v pedagogice o transcendování dětí, je otázka „jaké to je,“ pro

³ Např. o životě po životě a o smrti viz výzkum Hoffmann 2009, 109n.; o spirituální zkušenosti viz výzkumy a teoretické reflexe Bucher 2007, s. 74n.

toto pojednání zásadní. Z tohoto důvodu nelze definovat vědecké hypotézy (tamtéž, s. 28), proto pokládám výzkumné otázky:

Jak teoreticky definovat pojem transcendování (přesah, transcendenci), co znamená pro osobnost člověka a jak jej lze definovat u dětí s ohledem na jejich vývoj, socializaci i edukaci?

Jsou děti schopné přiměřeně věku transcendování, jak přistupují ke konkrétním operacionalizacím a jaké další souvislosti s přesahem ve svém životě popisují?

Hlavním cílem dizertace je představit a kriticky pojednat nové myšlenkové paradigma opírající se o pojmy transcendování, transcendence a přesah a definovat jej s ohledem na dítě, jeho osobnost a socializaci. Z tohoto důvodu má dizertační práce dvě části s odlišnou metodologií.

Teoretická část má dílčí cíl představit nový pojem v širším odborném kontextu, zhodnotit jeho význam pro osobnost člověka, vychovatele i dítěte. Dosažením tohoto cíle bude uveden nový mnohovýznamový pojem do pedagogiky, a tedy i otevřen prostor pro následnou odbornou diskuzi. Teoretická část se opírá o analýzy primární i sekundární literatury, které jsou zpracovány synteticky. Je-li pracováno s dedukcí, je tak explicitně uvedeno na začátku kapitoly.

Empirická část má dílčí cíl doložit na konkrétních operacionalizacích pojmu transcendence (přesah) skutečnost, že jsou děti transcendování schopné přiměřeně věku a schopnostem. Opírá se o výzkumný nástroj „připravený na míru“, jehož hlavní náplní je skupinový rozhovor nad smyšlenými příběhy. Dosažením tohoto cíle budou rozpoznány některé prvky typicky hermeneutické, socializačně-formační, emocionálně-prožitkové a dětskou osobnost posilující. Při vyhodnocení se opírám o analýzu a vzájemnou komparaci dětských uvažování o přesahových tématech, jakož i o pozorování dětí při rozhovorech. V závěru je použit induktivní přístup, na základě kterého sumarizuji jevy, které mohou odkazovat na transcendentní rozměr dítěte a definuji konkrétní doporučení pro vychovatele.

1.4 Shrnutí

Existují všeobecné, vědecké, ale zejména antropologické důvody, proč se věnovat pojmu transcendování. V literatuře nalezneme pouze dílčí pojednání s jednou preferovanou teoretickou základnou. Jako celek s více oborovými východisky s dosahem pro pedagogiku

není toto téma řešeno celosvětově. Tato dizertace se opírá o vybraná lingvisticko-hermeneutická, filozofická, náboženská a psychologická východiska, jejichž význam dotahuje teoreticky pro oblast edukační reality. Výzkumný problém pro teoretickou část je spojen zejména s definicí jednotlivých pojmů a s heuristicko-kritickou prací s texty. Pro empirickou část je příznačné ověření schopnosti dětí hovořit o přesahu na základě metodologie připravené „na míru“.

I Pojmová analýza

V českém prostředí existují pojmy *přesah*, *přesahování*, *překračování*, *přesážno*, *transcendence* a *transcendování*. Žádná z definic není vztažena k dítěti. Z tohoto důvodu sleduji v této první části dizertace význam hlavního českého i latinského pojmu ve slovnících, ve filozofii výchovy, psychologii a náboženské pedagogice. Cílem této první části je orientace v pojmech, která poslouží v hledání vhodné operacionalizace ve výzkumné části.

2 Vymezení pojmů transcendování, přesah a transcendence

Nejdříve krátce objasním český pojem přesah a latinský pojem transcendence. V celé dizertaci jsou totiž používány jako synonyma, a to i přesto, že každý z nich pochází z jiného myšlenkového kontextu. Transcendování dítěte z těchto významů vychází, ale samo se jako obecný termín v literatuře nevyskytuje, tj. bude odvozeno mnou jako závěr teoretických analýz. V obecném smyslu jej lze charakterizovat jako proces uskutečňování něčeho transcendentního (přesahujícího člověka).

2.1 Český pojem přesah a jeho význam

Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost definuje sloveso „přesahovat“ antropologicky: „dostat se za náležitou mez“ nebo „přestoupit své možnosti“ (2001, s. 328). Zde je pojem definován s ohledem na předem dané vnější i vnitřní **hranice různého typu, které člověk svou aktivitou přemáhá**.

Slovník spisovného jazyka českého (sv. II, n-q) uvádí u pojmu „přesah“ pouze literární a technický význam. Dále však definuje pojmy „přesáhnouti“ a „přesahovati“. První z nich, „přesáhnouti“, v sobě také obsahuje výše uvedený význam, tj. „dostat se za určenou stanovenou mez, hranici“. Konativní nebo myšlenkovou aktivitu člověka však tento slovník povyšuje ještě o úroveň výše, protože hovoří o důsledcích - „zasáhnout něco svým vlivem, svou mocí“. Pojmy „vliv“ a „moc“ nemusí být vždy pozitivní, a proto se dá předpokládat i přesahová aktivita negativní. Slovník používá také komparaci dvou subjektů nebo objektů, protože přesahovat co nebo koho znamená někoho nebo něco „převýšit rozměry, velikostí, počtem, úrovní apod.“ Druhý pojem, „přesahovati“, pro naši tematiku nově definuje dimenzi, kde se odehrává taková aktivita (v prostoru, v čase) a jak (mocí,

vlivem) (1964, s. 1059-1060). **Pojem přesah v českém jazyce má nejen antropologickou, ale i univerzální dimenzi, obsahuje v sobě odkaz na důsledky takové aktivity nebo objektové skutečnosti s ohledem na prostor i čas. Volbou výkladových slov může čtenář sám rozpoznat pozitivní i negativní charakteristiku.**

2.2 Latinský pojem transcendere a jeho význam

Slovník latinsko-český definuje sloveso „transcendere“ jako „přestoupit, překročit, přejít přes něco“ (1926, s. 325). Aktivita člověka je dokonána zdoláním něčeho pevného a neměnného. Opakem je *imanence* odvozená z lat. „in-manere – zůstávat“ a označuje skutečnosti, které neobsahují přesahovou tendenci, ale zůstávají v rámci svého vymezeného prostoru.⁴

Encyklopedie Britannica uvádí, že oba pojmy transcendence a imanence jsou „nejdůležitější pojmy, které se u teologů a filozofů rozvinuly v souvislosti s interpretací Boha...; každý z nich je určen k vyjádření vztahu mezi boží a konečnou realitou.“ Pojem transcendence „znamená jít za nejvyšší mez nebo nepřekonatelnou hranici; imanence znamená setrvávat nebo existovat uvnitř omezené hranice.“⁵ Pojem transcendence v Bibli nenalezneme, přesto se v dějinách křesťanské teologie vžil pro synonymum Boha nebo pro označení jeho vlastnosti (Bůh je transcendentní). U třech monoteistických náboženství - judaismu, křesťanství a islámu je myšlenka transcendence charakteristikou Boha – Stvořitele, který je pre-existentní („předchází svět i stvoření“)⁶ a svou dokonalostí stojí vždy v protikladu k celému stvoření. Člověk se přibližuje k transcendenci vírou a poslušností. Tato aktivita je transcendováním, ale místo tohoto pojmu se používá opis, tj. vztahování se člověka k Bohu, který je zároveň Deus semper maior (vždy vyšší). **Transcendentno se nachází vně člověka jakožto samostatně existující skutečnost nebo nadsmyslový subjekt. Nově je tento termín spojován s aktivitou člověka za hranice lidské zkušenosti** (viz např. Brändle 1982, s. 137).

Malý encyklopedický slovník A-Ž uvádí neantropologickou definici: „filozoficky znamená přesahovat to, co je vzhledem k určité věci, události mimo tuto věc (událost), co ji

⁴ http://encyclopedia.jrank.org/I27_INV/IMMANENCE_from_Lat_in_manere_to.html.

⁵ "religious experience." In *Encyclopædia Britannica. Encyclopædia Britannica Online*. Encyclopædia Britannica, 2011. Web. 08 May. 2011. <<http://www.britannica.com/EBchecked/topic/497327/religious-experience>>.

⁶ "creation myth." In *Encyclopædia Britannica. Encyclopædia Britannica Online*. Encyclopædia Britannica, 2011. Web. 08 May. 2011. <<http://www.britannica.com/EBchecked/topic/142144/creation-myth>>.

překračuje.“ Nově se **kromě hranice nebo meze objevuje konkrétní objekt nebo děj** (1972, s. 1655). *Slovník filosofických pojmů současnosti* kromě věcí a dějů zařazuje ještě „situace“ a „svět“. Zmiňuje též český ekvivalent pro „přesaženou skutečnost“, kterou definuje jako „transcendentno (přesažno)“ (Olšovský 1992, s. 162). V tomto slovníku se také setkáváme s antropologickou definicí – tj. že transcendencí filozofie rozumí také **„tvořivé sebepřekračování člověka“** (Olšovský 1992, s. 162).

Od lingvistického významu, přes náboženský a filozofický se dostáváme k psychologickému. I ten totiž zná pojem transcendence. *Velký psychologický slovník* definuje dva významy. Je to „vše, co v lidském vědění přesahuje naši zkušenost“ (2010, s. 621), tj. máme zde další nový význam pro naše uvažování. Transcendence zahrnuje **všechny lidské poznatky, prožitky a postoje, které nejsou ověřitelné naší zkušeností**. Druhý význam tohoto slovníku hovoří o „povýšení pravdy, nadsazení, zveličení“ (tamtéž). Tato definice pro mě není úplně zřejmá, protože pojem „povýšení“ může být pozitivní charakteristikou transcendence, zatímco pojmy „nadsazení, zveličení“ odkazují spíše na negativní charakteristiku. Heslo je natolik krátké, že další explikace není možná. I přesto, že slovník zná pojem „transcendentní terapie“ (roz. spirituální, s. 611), pojem transcendentní nedefinuje. Místo toho uvádí pojem „transcendentální“, kterým míní „nadsutečné, nadpřirozené“. Slovník nerozlišuje mezi pojmy transcendentní a transcendentální, proto je možná jejich záměna.⁷

Pojmy transcendence a transcendování v dostupných pedagogických slovnících **nenalezneme**. Význam latinského pojmu neuvádí ani český *Pedagogický slovník* (Průcha, Walterová, Mareš 2003), kniha *Základné pojmy v pedagogike a andragogike* (Švec 2002), *Nový akademický slovník cizích slov* (Kraus 2009), dokonce ani *Oxford Dictionary of Education* (Wallance, 2009), *The International Encyclopedia of Education* (Husén 1994) a *Handbook of Reserach on Multikultural Education* (Bank 2004).

2.3 Ztotožnění pojmu přesah s pojmem transcendence

Obsahové propojení obou pojmů nalezneme v teologii a filozofii. První explicitní propojení mimo tyto obory nalezneme v knize *Dítě v osobnostním pojetí* (Helus 2009, s. 105). Přesah (transcendence) tvoří osmou charakteristiku („kvalitu“) osobnosti a autor ji definuje jako specifickou neegocentričnost: „člověk se nezabývá jen sám sebou a svými

⁷ Ta je samozřejmě v jistém smyslu možná, nicméně naše zkoumání bude používat výlučně pojem transcendentní a termín transcendentální ponechávám stranou jako specifický pro Kantovou filozofii.

běžnými starostmi či radostmi; ale záleží mu také na něčem, co jej přesahuje, co je více než on, co dává jeho životu vyšší cíl a smysl“ (Helus 2009, 105). Autorovi se v tomto propojení obou pojmů podařilo něco jedinečného:

- Český pojem přesah vztáhl k latinskému pojmu transcendere, a tím mu dal terminologickou hloubku, mezioborový nádech, a pro sekularizovanou českou společnost i nenásilný nadsmyslový a duchovní rozměr.
- To, že definoval pojem transcendence bez teologického nebo filozofického zabarvení, dovolil přistoupit k němu bez předsudků, tj. nově.
- Tím, že oba pojmy zasadil do teorie osobnosti, přenesl je shora na zem, z vědy do každého subjektu, z nemožnosti do možnosti porozumět mu, z laxnosti do nutnosti se jimi zabývat.
- Pojem transcendence spojil s každodenním jednáním člověka ve společnosti, a tak mu dal antropologický dialektický charakter založený na výlučnosti i každodennosti.

Otázkou u této definice pro mě zůstává slovo „zabývat se“, tj., když se člověk nezabývá sám sebou, čím přesahujícím vyplňuje svůj život? To bude předmětem další mé reflexe.

2.4 Závěr analýzy: transcendence (přesah) a transcendování (přesahování)

Transcendence (přesah)

- Vše, co je za možnostmi člověka a není ověřeno vlastní plnou zkušeností.

Transcendování (přesahování)

- Převyšování fyzicky (rozměrem, velikostí, počtem, úrovní).
- Překonávání vnější nebo vnitřní hranice člověka (v prostoru a v čase), a tím zasažení určité skutečnosti vlivem nebo mocí.
- Zdolání něčeho pevného, neměnného, nepřekonatelného.

2.5 Shrnutí

Tato kapitola se zaměřila na slovníkové terminologické pochopení, které je dostupné českému čtenáři. České pojmy přesah, přesahovat, přesáhnout obsahově souvisí s překročením člověka (přes jeho mez, možnosti, hranice), s důsledkem jeho aktivity (s vlivem a mocí), s viditelnou nebo měřitelnou vlastností (převýšit rozměrem, velikostí,

počtem, úrovní) a dimenzí aktivity (prostor, čas). Latinský pojem transcendere znamená přestoupit, překročit, přejít přes něco. V teologii a filozofii je tento pojem pochopitelný pouze na základě vztahu k protikladu, tj. imanenci. V teologii je synonymem pro Boha, pro to, co stojí vně člověka a k čemu se on vztahuje vírou. Ve filozofii kromě antropologické dimenze znamená i neantropologické překročení (věcí, události, dějů, situací, světa). V psychologii je definován jako to, co přesahuje osobní zkušenost. V pedagogických slovnících pojmy nenalezneme. Pojem přesah byl ztotožněn s transcendencí v české teorii osobnosti (Helus), z které tato dizertace myšlenkově vychází.

3 Transcendence ve filozofii výchovy

Vzhledem k obsáhlosti problematiky vybírám pouze některé myšlenky k pojmu transcendence, které mají podle mého názoru stěžejní význam pro **současnou** českou edukační realitu.

3.1 Myšlenka transcendence jako součást starověkého a středověkého myšlení a výchovy

Řecký pojem **paideia** znamená předat vědomosti, ale současně pečovat o duši člověka, tj. vést jej až za hranice jeho možností. Překonání vlastní meze je vystoupením z platonské jeskyně, cesta k Agathonu, ke světlu, k pravdě.⁸ Paideia ale může také být „pohybem uvnitř člověka“, tzn. nevidíme pouze vnější překonání hranice, ale ruku v ruce i vnitřní proměnu – vězeň ví, že svět uvnitř jeskyně je jiný. V tomto smyslu lze o paidei hovořit, jak vyvozuje N. Pelcová, jako o „obratu, metamorfóze lidství, kterou vyjadřuje platonský termín metanoia, obrácení, procitnutí duše“ (2004, s. 25). **Z toho plyne, že paideia byla skutečnou výchovou i péčí o přesah člověka, šlo jí o překonání vnější, ale především vnitřní hranice člověka, které zanechává trvalou změnu – procitnutí (metanoia) uprostřed každodennosti** (člověk i nadále žije v polosvětle, srov. Palouš 1991, s. 35)⁹.

Pojem **techné** ukazuje, že se nejedná o „jakoukoliv činnost, ale o mistrovství“, a to zejména o „porozumění tomu, co má být zpracováno a vytvořeno“. Tehdejší řemeslník ovládal techné nejen na základě zvládnutí úkonů svého povolání, ale především celkovým vzhledem do problematiky, citlivostí a otevřenou myslí. E. Fink to nazýval „důvěrné bytí s věcmi“, které bylo pro antického člověka naprostou samozřejmostí. Takový vztah mezi mistrem a jeho nástrojem činnosti pak znamenal, že byl zároveň vychováván „jsoucím“ (Pelcová 2004, s. 25), tj. vztahoval se k objektivnímu a k pravdivému. **Techné jako aletheia (pravda, neskrytost) se starala také o přesah člověka při jeho každodenní práci, která jej kontinuálně odkazovala k tomu, co jej přesahovalo (nejvyšší idea dobra).**

⁸ Pohyb platónského vězně směrem vzhůru označuje Palouš jako „trans-cendovat“, více viz 2011, s. 11.

⁹ Člověk, který prohlédl „zůstává nakonec obyvatelem „jeskyně“: lidskosti, jejímž charakteristickým určením není pobyt v plném světě, nýbrž v polosvětle, v příšeří, mezi stíny“ (Palouš 1991, s. 35).

Židovsko-křesťanské myšlení přináší novou definici **hranice** člověka. Vzniká prvním překročením Božího příkazu v zahradě Eden. Člověk podle mýtu o stvoření neznal dobré a zlé, tj., že je zlé jíst ovoce, ale mohl vědět, že je zde někdo JINÝ (vyšší) než člověk a že mu dal jasnou instrukci¹⁰. Přesah nepotřeboval, protože neexistovaly hranice, dokonce ani ta mezi Stvořitelem a stvořením nebyla hranicí v našem slova smyslu (člověk „žil ze středu, který obýval (vlastnil) Bůh“, Bonhoeffer 1989, s. 78), hranice byla dána pouze ve „stvořenosti“ člověka (tamtéž, s. 80). Této skutečnosti si všímá i N. Pelcová a říká, že hranice se objeví jako hranice pro člověka až tehdy, když ji přestoupí (2004, s. 29). Popádový stav zná samé hranice, které tvoří nedílnou součástí lidství a v podstatě určují celý život i výchovu - „člověk se učí především samotným životem, zakoušením svých možností svých hranic“ (Pelcová 2004, s. 31), tj. i jejich překračováním. **Transcendování člověka je proto nutností výchovného procesu.**

Křesťanství přináší novou obsahovou náplň pojmu **educatio**, které, jak ukazuje R. Palouš v *Čase výchovy*, vyjadřuje především představu „vy-vádění“ člověka z přílišné ponořenosti do pozemského života k tomu nejpůvodnějšímu a nepodstatnějšímu, výchova je obratem k Bohu“. To prakticky znamená, že je člověk měněn uprostřed každodennosti a odhlíží od své osoby. Taková výchova není úkolem lidským, ale Božím“ (Pelcová 2004, s. 32), a to je v pravém smyslu **transcendentní výchova**. Člověk transcendující, tj. přesahující sebe sama, prožívá metanoi (obrácení, duchovní znovunarození), jímž důsledkem je obrat k Bohu, obrat k neegocentričnosti. Její demonstrací je Kristus jako *exemplum* (nejvyšší příklad, J 3,16), který se ukazuje v zástupné oběti za první negativní přesah člověka. Bezhraničnost bere na sebe hříšnost lidstva v aktu nevyšší lásky *agapé* (Ř 5,18). Takový přesah nejde jen za hranice fyzických možností (oběť života pro druhého), ale zástupně za druhého člověka lze sebe paradoxně posílat až za hranice vlastních duchovních možností (do odloučenosti od Boha, Ex 32,32, více viz Bravená 2010, s. 88 – 89). **Vychovávat znamená člověka vyvádět z každodennosti k nejvyšší formě neegocentričnosti, a tím jej měnit uvnitř – vést jej k překonání vnitřní rozdvojenosti (Kierkegaard, Bonhoeffer)¹¹. Nejvyšší přesažení vlastního Já se děje v bezmezné lásce jako činném aktu lásky pro druhého (agapé).**

¹⁰ Bonhoeffer se ve výkladu dvou zpráv o stvoření zamýšlí nad tím, co Adam před pádem vlastně věděl, když nerozlišoval dobro a zlo. Dochází k závěru, že jedno musel podle autora vědět, „totiž to, že má nad sebou autoritu, která omezuje jeho možnosti“ (Bravená 2010, s. 69. – srov. Bonhoeffer 1989, s. 82).

¹¹ Bonhoeffer 1989, s. 82, 84, 95, 114-117 aj. – srov. Kierkegaard 1989, s. 38, 57 aj.

Až dosud jsme hovořili o pojmu přesah jakožto o aktivitě člověka. Starověké a středověké myšlení však zná dobře pojem **transcendentna (přesažna)**. Antický člověk jím míní celek světa (kosmos), židovsko-křesťanské myšlení Boha. To má také velký vliv na výchovu, protože tento řád, který je nad člověkem je i jeho motivací být lepším.

3.2 Novověké paradigma přesahu a jeho vliv na výchovu

Subjekt-objektové schéma znamená zásadní obrat pro přesahování (transcendování) člověka a přesažno (transcendentno). Subjekt se sám se sebou identifikuje jako myslící bytost (Descartovo *cogito ergo*) a „konstituuje svou identitu distancí vůči Ne-já.“ Zpředměťováním toho, co není Já, člověk „vytrhuje věci z jejich přirozených souvislostí“, aby je mohl zkoumat a s nimi nakládat dle svého zvážení (Pelcová 2004, s. 35).¹² V tom jsou pro člověka skryty ohromné možnosti, ale i nebezpečí, kterému se člověk neubráníl. **S Ne-já může být manipulováno**, ať už se jedná o věci, živou a neživou přírodu, spolučlověka nebo vyšší řád.

Osamostatněním myslícího subjektu došlo k vložení „moci – přesahu“ do jeho rukou. Dosud platné starověko-středověké paradigma transcendence dostalo negativní nádech jako nezdravá závislost na neprokazatelné objektivní realitě (kosmu, bohu, vyššímu řádu aj.). Přesahování hranic člověka v zájmu „vědy“ nebo jeho vlastních zájmů dostalo neřízený rozměr (pokusy na lidech, zabíjení zvířat pro zábavu, zneužívání dětí, manipulace s mystérii aj.). Původní pozitivní smysl překonávání hranic za poučením nebo pravdou, se stal překonáváním jakýchkoliv hranic s nivelizací hodnot za účelem pokroku. Starověký a středověký člověk měl nad sebou určitý pro všechny platný řád, o jehož existenci byl přesvědčen a který tvořil jeho každodenní součást. Vztah k Ne-já nebyl dán primárně „pragmatickým využíváním a optimálním výběrem podle jeho potřeb“ (Pelcová 2004, s. 35). Pevný pravdivý řád novověkem padl a pojem světového řádu nahradil fungující spočitatelný mechanismus, technika a trendy v oblasti pokroku.

Myšlenka starověkého přesahu se ztratila z každodennosti jednotlivce. Techné se stalo „re-konstrukcí světa pojatého jako mechanismus“. Poznání již nebylo založeno na bytí s věcmi a participaci s nimi, ale na „distanci“, protože ta umožnila člověku odstup (Pelcová 2004, s. 33) a odosobnění.

¹² Technika je potřebná, ale není univerzálním prostředkem: „ne technika ohrožuje člověka, ale člověk se ohrožuje technikou tam, kde ji volí jako jediný prostředek nosný a přínosný pro člověka“ (více viz Michálek 1995, s. 15).

Starověký a středověký člověk měl také jiné vnímání pravdy (aletheia jako idea pravdy a veritas jako Boží pravda). V novověkém pojetí pravda „není dána předem, ale teprve vzniká v lidském poznání“. Tím, že je pravda v moci poznávajícího člověka nezávisle na „ontologickém rozměru bytí“ nastává problém, „co je objektivní pravda a jak ji lze dosáhnout“ (Pelcová 2004, s. 34). Všechny „lidské výklady“ jsou v podstatě totiž „stejně platné, protože jsou všechny stejně neplatné“, základním kritériem je funkčnost (Grenz 1997, s. 159) a příslušnost ke „společenství, které se k nim hlásí“ (tamtéž, s. 23).

Descartovo *cogito ergo* vzalo danou jistotu – „bytí, celek světa, kosmos, Boha“ a místo ní postavilo jinou – „člověka jako myslící subjekt, jako vědomé Já“ (Pelcová 2004, s. 34). Já je nový Pantokrator s „neomezeným panstvím nad celým světem, především prostřednictvím vědy“ (Pelcová 2004, s. 37, srov. Palouš 1987, s. 264). **Já rozhoduje o transcendentní aktivitě i o tom CO JE transcendentní a jak to má být edukováno. Já vybírá a určuje nástroj s jasným účelem – výchovu jako přípravu na budoucí zaměstnání.**

3.3 Nové inspirace pro dnešní porozumění transcendentování člověka

Ze všech myšlenkových systémů vybírám ty, na které česká diskuze odkazuje a které v sobě zahrnují překonání novověké distance – ve vztazích člověka, v jeho výchově i v jednotlivci. Distance o sobě není špatná, její nebezpečí je ve ztotožnění s pravdivým poznáním.

3.3.1 Transcendentování jako překonávání vztahové distance

Objekt je „buď fyzikální předmět okolního světa, nebo živý organismus od jeho nejnižších forem až po člověka“ (Hartl, Hartlová 2010, s. 356). Subjekt je „nositel a zdroj činnosti nebo poznání“ (s. 559). Kritikou této definice nejsou pojmy subjekt nebo objekt, ale to, co může být za definicí skryto – tj. „majetnickost“ (egocentrističnost), reifikace (viz níže Smékal) a „osobní anonymita“ (Michálek, 1996, s. 36).

Vztahovou distanci překonává filozofický personalismus M. Bubera, který zanechal podstatnou stopu i v úvahách o výchově.¹³ Místo subjekt-objektového schématu hovoří o **vztahu Já k Ty**. Ty již není pouze „předmětem mé zkušenosti“ (1995, s. 11) nebo „objektem obecné zkušenosti“, „Ono“, ale je skutečným Ty. Poznání se děje v osobním setkání s druhým člověkem (Buber 1995, s. 13), tj. osoba se konstituuje na základě

¹³ Dílo *Já a Ty* (1923) stálo u zrodu mnoha změn ve filozofickém, pedagogickém i teologickém myšlení.

„participace, účasti ve světě“. Když se s někým „setkám (Begegnung)“, není takový člověk pro mě jedním z mnoha, ale vzniká zde konkrétní dialog, na základě kterého se oba zúčastnění mění (Pelcová 2004, s. 133).

M. Buber v podstatě nově definuje pojem **hranice**, která je mezi mnou a objektem mého zájmu (Ono). Překonání je v prozření, že Ono je skutečné Ty (Buber 1995, s. 13-14). Transcendování člověka souvisí s překonáním subjekt-objektového schématu v tom smyslu, že **v druhém rozpoznám osobnost a jedinečnost člověka**. To má zásadní důsledek pro výchovu, protože přesažení vlastního Já k Ty je součástí „výchovné kompetence“, která začíná uvědoměním si jedinečnosti toho druhého. „Filosofickou terminologií vyjádřeno, osoba je schopna transcendence, přesahu, když má mimo sebe někoho nebo něco jiného, na němž jí záleží stejně, anebo více než na sobě samé“ (Pelcová 2004, s. 135).

M. Buber také hovoří o **transcendentnu**, které je nad člověkem, říká: „od situace člověka nemůže být oproštěn ani svět věcí, ani bližní a společenství, ani tajemství, poukazující nad jedno i druhé, ale také nad něj samotného“ (Buber 1997, s. 113). To konkretizuje na novém obrazu pojetí světa moderního člověka. Ten se sice nevztahuje k antickému pojetí kosmu nebo Bohem stvořenému světu, ale k vědomí, že lidstvo je součástí vesmíru, který jej **přesahuje a vždy přesahovat bude. Poznatky novodobé astrologie a astrofyziky přináší nové pojetí transcendentna**, které však, podle M. Bubera, lidé ještě nezpracovali do své představy o světě. Uvádí i důvod, proč tomu také je. Přiznat totiž TOTO transcendující znamená nemít „žádný obraz světa“ (*imago mundi nova - imago nulla*, 1997, tamtéž).¹⁴ Přiznat se k takovému myšlení znamená opustit jistotu, ale současně také začít překonávat distanci ve vztahu k pravdě.

Z toho plyne pro naše téma, že i dnešní člověk se termínu transcendentno nevyhne, byť i v exaktním slova smyslu. My máme kosmos sice jiný než starověký člověk, ale je také převyšující, nekonečný, je v něm řád i tajemství. Nemusíme přijatelné transcendentno pro všechny hledat, jsme jeho součástí! Přiznat si tuto skutečnost otvírá i jiný způsob tázání: **O kolik moc se liší transcendentno vypočitatelné, ale nedoložitelné osobní zkušeností (velikost vesmíru, počty galaxií, černé a červí díry aj.) od transcendentna doložitelného osobní zkušeností jednotlivce, ale nevypočitatelného exaktně (poznání skutečného světa, víra ve vyšší smysl života, spirituální zkušenost aj.)?**

¹⁴ Přel. „nový obraz světa – žádný obraz světa“.

3.3.2 Transcendování jako překonání výchovné distance

Zanořenost do novověkého pojetí má vliv na vnímání současné výchovy. Ta je podle Paloušovy kritiky zejména „nástrojem – přípravkou pro výbavu k všednodenním obstarávkám“ (1991, s. 31). To je důvodem distance člověka od niterného významu výchovy. K překonání může podle N. Pelcové vést **třetí (transcendentní) rozměr výchovy**, který objevila u těchto autorů:

- U V. von **Wiezsäckera** nalezneme tyto myšlenky v přemýšlení o vztazích mezi lidmi i mezi terapeutem a klientem. První je vitální vazba (např. mezi matkou a dítětem nebo mezi partnery), druhá je vazba duchovní, která plyne z různých rolí (rodič, lékař, kněz) a třetí je vazba transcendentní (mezi člověkem a Bohem, Wiezsäcker 1992, s. 102). Obecně ji lze charakterizovat tak, že člověk vždy „přesahuje své původní lidské určení“ (Pelcová 2004, s. 151). Člověk má být výchovou odkazován k něčemu vyššímu ve všech svých vazbách s druhými.
- Pro W. **Flitnera** jsou transcendující skutečnosti, které jsou mimo naši zkušenost. Transcendentnem je celek světa, ke kterému má pedagog žáka odkazovat. Nejedná se o „totalitní celkovost“, ale „celek světa za naší omezenou zkušeností“ (Pelcová 2004, s. 152). Tím, že si pedagog uvědomuje transcenci, tj. celek světa, je tím chráněn před přeceněním své pedagogické činnosti. Transcendentní výchova se „otevírá světu“ a zároveň nechává prostor ke konstituování osoby člověka (Flitner 1933, s. 50).
- Transcendentní rozměr člověka nalezneme i v myšlení H. Nohla. Kromě „vita activa“ (praktické výchovy) je nutná i vnitřní výchova „vita contemplativa“, která jde ruku v ruce s výchovným cílem jako celkem. Vede dítě k „vnitřní činnosti, schopnosti ztišení, zaměření se do nitra, koncentraci, vnitřnímu pozorování“. Kontemplací za pomoci fantazie „vznikají velké koncepce celku, formulují se mnohé otázky, představy se řadí do určitých forem a individualita se rozvíjí zevnitř“ (Pelcová 2004, s. 151). Transcendování není jen o znalostech, ale především o osobní zkušenosti.

Rozpoznat to vyšší ve vztazích, v celku světa nebo v sobě – to pomáhá překonávat distanci ve výchově. **Jejím praktickým uchopením může být psychagogie**, která „může zprostředkovat a umožnit lidskou orientaci především duchovními hodnotami a smyslem“. Její pojetí holismu nespočívá ve vedení k některým nebo izolovaným životním skutečnostem, ale v „uvedení do všech typů životních vztahů“ (Gáliková 2007, s. 25), tj. i k celku světa. Psychagogické vedení je tudíž nutně spjato s vedením k homo transcendens. Jeho základním

prvkem je periagogé¹⁵ jakožto obrat člověka „od zaneprázdnujících všednodenních obstarávek k odpovědnosti vůči celkovému nároku bytí samotného“ (Palouš 1987, s. 198. srov. Gáliková 2007, s. 157)¹⁶.

3.3.3 Transcendování jako překonání distance v jednotlivci

Člověk je odcizen světu a sám v sobě rozdvojen (Kierkegaard 1989, s. 38 aj.) a nepomůže mu přesah sám, ale jeho vlastní mysl, která k přesahu zaujímá postoj („chtít jen jedno“ - čisté srdce, tamtéž, s. 53n.). Ona stojí za překonáním distance v jednotlivci.

Podobně o rozdvojenosti člověka uvažoval i J. Patočka. Člověk je propojen s transcendencí (je ve vědomí nebo je součástí existenciálních pohybů člověka). Člověk sám však rozhoduje o tom, zda přesah bude uskutečněn správně (transcendentálně) nebo zkresleně (empiricky, srov. 1992, s. 57, 65, 69), zda si uvědomí, že je součástí transcendentního pohybu pravdy.¹⁷ Překonání distance mezi transcendentním a eidetickým vnímáním je podle Patočky ve snaze o jasnost, v pravdivém nazření v umění nebo v hraničním zážitku. Pouze toto může vést k celkovému obratu člověka, k jeho metanoi. Nejdůležitější výzvou J. Patočky pro výchovu¹⁸ je vést k poznání pohybu pravdy, tj. k uvědomění si transcendence, k prozření, k úsilí o změnu náhledu na druhé Já, okolí, i domov, k odhalení jevů jsoucna – tj. nechat je před sebou povstat a spoluutvářet je (srov. 1995, s. 107, 113, 110-111; 1990, s. 137, 141).

3.3.4 Homo educandus je homo transcendens

„Homo educandus“ má být veden výchovou k jasnosti („luciditě“), tj. k „osvětlování a vysvětlování světa“ (Palouš 2011, s. 86). Základním předpokladem takového agogického úsilí je porozumění člověku jako člověku přesahujícímu. Transcendenci R. Palouš rozumí lidské překračování vztahující se k hmatatelným skutečnostem i k těm tajemným. Je to

¹⁵ Přel. Platónův pojem pro vnitřní obrat člověka.

¹⁶ „Je zřejmé, že psychagogicky založená výchova, resp. výchova s psychagogickým rozměrem s těmito obraty a přeměnami (roz. konverzí, matanoiou – N.B.) nemůže nepočítat, jsou totiž její podstatnou součástí“ (Gáliková 2007, s. 157).

¹⁷ Transcendování J. Patočka ve svém dalším tvůrčím období zasazuje do nauky o kinestéziích a je člověkem uskutečňováno jako třetí existenciální pohyb pravdy. Transcendence je pak oblast celku, ke kterému se vztahují i ho konstituují. To v podstatě znamená, že člověk přesahuje to, co ve světě vidí v jednotlivinách, a vztahuje se ke světu v jeho plnosti. Zatímco rané první pojetí transcendence umožňovalo vědomí na základě aktu pozornosti, druhé pojetí transcendence je dáno celkovým novým bytím člověka (metanoia) v odevzdání; je zde také zesíleno to, že člověk transcenduje, poznává i spoluutváří celek, ale především sám sebe a svůj význam v rámci univerza.

¹⁸ Srov. Prokešová 2008, s. 286.

doslova **lidská dispozice** „překročit a překračovat vše, co před ním (člověkem) stojí“ (2011, s. 83). Dokonce i pokud se jedná o lidskou konečnost, protože ani ta v sobě nenese jistotu ověřitelného absolutního konce (tamtéž, s. 84).

Inspirován Patočkovým myšlením dochází R. Palouš k závěru, že „bytostná lidská transcendence“ nemusí být nutně výsledkem **vyšší reflexe**, ale „je tu hned od počátku jako lidské porozumění běžnému bytí“ (tamtéž, s. 84). Patočka totiž došel k přesvědčení, že „je možné“ vyšší etické jednání i bez „transcendentně metafyzického ideového světa“. Můžeme jeho myšlenky nazvat situační etikou paradoxu. Na jedné straně je to etika „příkazů, povinnosti, překonání sebe, přísnosti a oběti“, ale na straně druhé je zároveň „svobodnou tvorbou, vynalézavostí, nekonečnou pružností, etika, která se nespolehá na formy, hotové imperativy a zákony, za něž možno právě tak se skrývat a které dovolují farizejskou sebespokojenost“, je to „etika rizika a nejistoty i vnitřní nutnosti“ (Patočka 1996, s. 234). Výchova nemá za cíl z dítěte činit homo transcendens, protože člověk jím již JE, ale má mu poskytnout dostatek podnětů, aby toto v sobě člověk objevil a prakticky to rozvinul, příp. aby, to co již rozvinul, zpětně pochopil. **Každodenní i výjimečné překračování člověka je dispozicí každého jednotlivce a nese v sobě nejen již dané imperativy, ale umožňuje podle situace i tvorbu nových. Úsilí o homo transcendens v sobě nese touhu překonávat distance ve vztazích, v jednotlivci i v samotné výchově.**

3.4 Závěr analýzy: objektivní a subjektivní rozměr transcendence

Transcendence (přesah)

- Existují dva rozměry pojmu transcendence – je to objektivní a subjektivní realita.
- To přesahující může být kosmos (celek světa), subjekt sám ve své myšlenkové a konativní aktivitě nebo výchovný prvek, který vede k vyššímu způsobu poznání.

Transcendování (přesahování)

- Schopnost subjektu vztahovat se k Ne-Já a nazírat v něm Ty.
- Schopnost subjektu chápat celek světa a svým jednáním jej spoluutvářet. Je však i charakteristikou světa (bytí) odhalovat, vyjevovat svou podstatu člověku.

- Transcendování je aktivita: a) stálá (člověk transcenduje v každém svém konání i myšlení), b) podmíněná gnozeologií (člověk transcenduje eideticky (správně) nebo doxicky (nesprávně)¹⁹, c) podmíněná metanoiou (vnitřním obratem člověka), vyšší reflexí; je možná však i bez vyšší reflexe.
- Je součástí výchovného vyvádění z přílišné ponořenosti do každodennosti.

3.5 Shrnutí

Přesahování hranic člověka a jeho mezí (vnějších a vnitřních) i myšlenka transcendence jakožto objektivně jsoucího (kosmos, Bůh) je součástí starověkého i středověkého myšlení. Novověký člověk má nové možnosti, je uznán jakožto subjekt měnící sebe i svět a určující pravdivost i to, co je transcendentní. Přesahuje hranice různého typu bez omezení. Transcendentno stojí vně člověka, proto ho lze poznat, změřit i zvážit. Návrat k původní myšlence transcendence se jeví v překonání distance ve vztazích (Buber), ve výchově (Pelcová, Palouš) nebo v jednotlivci (Patočka, Palouš).

¹⁹ Roz. eidos = týkající se podstaty, dokein = mýnit, zdát se.

4 Transcendence v hlavních psychologických problematikách

Latinský pojem *transcendere* vstoupil do psychologické diskuze ve druhé polovině 20. století. Jeho obsahová náplň zdomácněla více než samotný latinský pojem. Některé významy si zde shrneme.²⁰

4.1 Transcendence jako potřeba člověka

Transcendence se vyskytuje jako pojem související s vyššími potřebami člověka (Maslow, Fromm), které sehrávají svou roli poté, co je člověk plně saturován v potřebách nižších. Jsou dokonce důležitější než potřeby základní – fyziologické, protože nás jako lidské bytosti odlišují od ostatních tvorů na zemi (Fromm in Coan 1999, s. 130). Aby

²⁰ V **psychologii náboženství** je transcendentní rozměr součástí prožitků lidí: „zážitků utvrzujících“ („všeobecný prožitek posvátnosti, například při bohoslužbách a na posvátných místech“), „zážitků vyslyšení modlitby“ („obrácení“, „zázraky“, „zážitky trestu“), „extatických zážitků“ a „zjevení“ (Holm 1999, s. 39). – **Spirituální psychologie** zkoumá transcendenci z hlediska psychologického vývoje člověka i jeho významu pro utváření vlastní identity i smyslu života. Jde jí o popsání „vztah(u)“ člověka k transcendentnu i o definici „propojenosti člověka s nadmyslovým“ (Oerter 2007, s. 1). Nejdůležitějšími tématy jsou: spiritualita jako propojenost se vším („connectedness“), „spiritualita jako vztah k Bohu nebo vyšší bytosti“, „spiritualita jako spojení s přírodou“, „jako vztah k druhým“, „jako samotranscendence“, „jako vztah k sobě“, „spiritualita jako praxe, speciálně – modlitba a meditace“, „spiritualita jako paranormální zkušenosti a schopnosti“ (Bucher 2007, s. 26n). – **Psychologie smysluplnosti** jak již název napovídá, hledá širší souvislosti smyslu života člověka v závislosti na vnějších a vnitřních faktorech. Aktivní život člověka pak není myslitelný bez osobního zapojení se do životních souvislostí, které v sobě zahrnují i pojem přesah. Ten může být i samotným smyslem života člověka (Kováč, Krivohlavý 2006, s. 110) – **Psychologie moudrosti** nazírá přesah jako důsledek „pokročilého osobnostního vývinu“, a ten může být definován jako „přenést se od individualistického přístupu k sociálnímu nebo univerzálnímu chápání světa“ (Ruisel in Krivohlavý 2006, s. 101, pozn. 3). Pojem přesah znamená na jedné straně to, „co se vymyká našim běžným lidským rozměrům“ (tamtéž, s. 101), na straně druhé to, co souvisí s moudrostí člověka, která se demonstruje „hlubší(m) zájm(em) o věci humanitní a sociální, radost(i) z inspirace, zaujetí(m) určitou aktivitou nebo myšlenkou i radostí z krás přírody“ (tamtéž, s. 132). Zde je kladen důraz na to, že i transcendování člověka se vyvíjí, zraje a je projevem moudrosti. – **Vývojová psychologie** pojem přesah zná v souvislosti s „procesem budování a nalézání identity“ u adolescenta, který „zkouší, co ze sebe dokáže udělat ..., jak radikálně dokáže opustit konzumentský způsob života, případně cele se odevzdat Kristu, Buddhovi nebo politickému vůdci“ (Říčan 2006, s. 222). Zatímco mladý člověk je více zapojen do všeobecného pojetí přesahování sebe, ve stáří je přesah více spojován se spiritualitou a integritou člověka. Pomáhá člověku vyrovnat se s osamělostí (tamtéž, s. 357), se selháním, je nápomocen při odpuštění apod. (tamtéž, s. 358).

člověk usiloval o transcendenci, musí²¹ být, až na několik výjimek, nejdříve uspokojen v nižších potřebách.

Přesah vidí A. H. Maslow v souvislosti s potřebou sebeaktualizace vlastní i té „pro druhé“, pro jejich dobro. V této další potřebě se lidé ještě více rozvíjejí, „protože pomáhají druhým tím, že realizují jejich potenciál“ (Ward, Lasen 2009). Z tohoto důvodu A. H. Maslow dělí sebeaktualizující se lidské zdravé jedince na ty, kteří mají „malou nebo žádnou zkušenost s transcendencí“, a ty, „pro které je transcendentní zkušenost důležitá a dokonce centrální“ (1993, s. 280). Z citovaného vyplývá, že potřeba transcendence může mít tři formy saturace : žádnou, částečnou nebo úplnou.

Pro E. Fromma znamená transcendence potřebu aktivního jednání, která má základ v lidském „sebeuvědomění“ (1966, s. 43) a souvisí se snahou jednotlivce „překročit úděl pasivního tvora“ (Fromm in Coan 1999, s. 131). Může mít v sobě i negativní aspekt. Transcendence je totiž jako aktivní činnost člověka „tvořivostí“, ale i „destrukcí“ (Fromm 1955, s. 35). Pouze na člověku závisí, jak svou potřebu naplní. E. Fromm v destruktivitě člověka vidí resultát nenaplnění významu života – je „výsledkem neprožitého života“ (1997, s. 170).

4.2 Transcendence jako podstata lidské existence

Transcendence má také své antropologické odůvodnění, a to znamená, že určitým způsobem existuje v člověku a priori (před smyslovou zkušeností) nezávisle na věku, pohlaví, národnostní příslušnosti aj. V. Frankl o ní říká, že „je podstatou lidské existence“ (1996, s. 147 – srov. 1997, s. 103). A člověku jakožto bytosti je dáno, že je orientován na objekt nebo subjekt, je „oddán nějakému dílu, jemuž se člověk věnuje, nějakému člověku, jehož miluje, nebo Bohu, jemuž slouží“ (1997, s. 103).

Pojem transcendování je vždy spojen s konstituováním a uskutečňováním člověka. Děje se to vždy tam, kde člověk vystupuje „ve službě nějaké věci nebo v lásce k nějaké jiné osobě“. V. E. Frankl opět argumentuje podstatou samotného lidství, když říká: „Celým

²¹ Existuje několik výjimek, kdy podle Maslowa hierarchie neplatí. Pro naše zkoumání se jedná hlavně o ty lidi, kteří se „upínají k ideálům a vysokým hodnotám a jim vše obětují, což lze vysvětlit vysokou tolerancí k frustraci, která je dána tím, že dlouhá léta v mládí uspokojovali své základní potřeby“, jsou to „silní lidé, kteří plují proti proudu veřejného mínění“ (více viz Nakonečný 1998, s. 469). Pro Maslowa byl pojem přesahu ke konci života velmi důležitý, objevil 35 různých významů transcendence a 24 rozdílů mezi osobami „transcendujícími (transcenders)“ a „jenom zdravými lidmi (merely healthy people)“ (více viz Maslow 1993, s. 259n.).

člověkem je člověk vlastně jen tam, kde se zcela rozplývá v nějaké věci, kde je zcela oddán nějaké jiné osobě“. Tato forma oddanosti se demonstruje upřednostněním Ne-já: člověk „sám sebe přehlíží“, a tím „se stává“ člověkem (1996, s. 147).

4.3 Transcendence jako smysl života

Smysl člověka je spjat s „hodnotným cílem“, na který zaměřuje člověk svou aktivitu (Křivohlavý 2006, s. 51). Psychologie motivace v klasickém dělení lidských snažení nezmiňuje to, co tvořilo ve výzkumech důležitou součást odpovědí lidí po smyslu života – „transcendentální cíle“.²² Ty jsou „nejdále či nejvýše položené, případně i nejhlubší vůbec možné“, „extrémně vzdálené“, „nejdůležitější“, „nejpodstatnější“, „největší“, „nad“ i „za“ nimi již „nic jiného není“. Mohou být dva typy: „sekulární“ – dotýkající se politiky, umění, sportu, vědy, kultury, a cíle náboženské (s. 157-158). O tyto cíle člověk usiluje a jeho snaha o ně v sobě nese „touhu... integrovat se do vyšších a komplexnějších celků – např. humanity, přírody, kosmu“ (s. 160). Úmyslná a volní aktivita je v transcendentních cílech spjata s vnitřní intencí o zasazení sebe sama do nadlidského celku.

Pro V. E. Frankla znamená sebetranscendence toužit po smyslu života a dosáhnout jej „přes sebe sama“ (1996, s. 148). Smysl podléhá změně, ale vždy jej člověk může nalézat ve své činnosti, v prožitku hodnoty, v okamžiku utrpení (1994, s. 73). Ve své logoterapii autor zasazuje přesah do motivace člověka, kterému nejde jen „o slast nebo o moc“, „ani o sebeuskutečnění, spíše o naplnění smyslu“, neboli o „vůli ke smyslu“ (1996, s. 168). Opakem takového života je „existenciální vakuum“, které přináší člověku pocit prázdna (1996, s. 148).

4.4 Transcedence jako hodnota

Hodnota, na které nejvíce vystupuje do popředí pojem transcendování, je láska. A. Maslow ve své psychologii bytí diferencuje mezi vyšší a nižší formou této hodnoty. Láska týkající se potřeb bytí: „being needs“ – „B-láska“, stojí v protikladu k té, která je vztažena k nedostatkovým potřebám: „deficiency needs“ - „D-láska“. B-láska je „láskou kvůli bytí jiného člověka, nevyžadující láskou, nesobeckou láskou“, na druhé straně „D-láska“ je „nedostatkovou láskou, láskou sobeckou“. Autor dospívá k deseti zevšeobecnujícím tezím, a sice, že vyšší forma lásky: „přináší potěšení“, „je cílem“ člověka, má „stejně účinky“ jako „estetický ... či mystický zážitek“, je v ní terapeutický potenciál, přináší „hodnotnější

²² Pojem „transcendentální“ se u J. Křivohlavého obsahově kryje s filozofickým pojmem „transcendentní“.

subjektivní zážitek“, nepodléhá „uspokojení“, je v ní „jen minimální množství úzkosti a nepřátelství“, láska činí člověka nezávislým, autonomním a méně závistivým, vnímá druhého nejpravdivěji i nepronikavěji a „utváří partnera“. A. H. Maslow se domnívá, že taková láska je nutná k úplnému rozvoji člověka (2000, s. 68-69).

Láska u E. Fromma je spojena explicitně s transcendencí (1955, s. 36). Je totiž možná jen tehdy, když mohu „překročit péči o sebe samého a vidět druhého člověka z jeho vlastního hlediska“ (s. 28). Pro jednotlivce řeší tato hodnota zásadní problém, protože jejím naplněním je osvobozen od „izolace a odloučenosti“ (s. 22) a zároveň mu dává prožít „spojení“ a „jednotu“ (s. 14). Je to láska, kterou nazývá „zralou“, protože pouze ona ponechává člověku „vlastní individualitu“ v paradoxnosti, jelikož dva lidé v ní splývají v jednotu, a přesto zůstávají sami sebou. Má v sobě také aktivní složky: je silou, která „proráží zdi, jež dělí člověka od ostatních lidí, a sjednocuje ho s jinými“ (s. 22); je dáváním, péčí o druhého, odpovědností za vlastní dílo a úctou k druhému (s. 26). Nese v sobě poznání jiného typu, které „proniká k jádru“ skutečnosti (s. 28).

Viktor V. E. Frankl se zamýšlí nad láskou, která transcenduje lidskou existenci. Hovoří o lásce milenecké, která má i vyšší formu. Je to tehdy, když „pojímám partnera nejen v celé jeho lidskosti, nýbrž nadto též v jeho jedinečnosti a jednorázovosti, to znamená jako osobu“. Tím V. E. Frankl míní, že partner není pouze jedním z mnoha, ale právě v tom, „že je jiný než všichni ostatní“, tím je „jedinečným“. Teprve v tomto okamžiku se skutečně „stává milovaný pro milujícího Ty“ (1996, s. 148).

4.5 Transcedence jako prožitek

Prožitek transcedence je podle svého charakteru označován jako „vrcholný“ – „peak experience“ (viz Maslow, transpersonální psychologie), „numinózní“ (Otto), spirituální (Bucher, Freudreich, Nay), religiózní (Bucher) aj. Je pro něj charakteristické, že zasahuje i do vnímání lidské identity, protože překračuje osobní sféru člověka, před kterým se otvírá „širší aspekt lidstva, života, psýchy a kosmu“ (Walsh; Vaughová 2011, s. 23). Takové transcendování je prožíváno pozitivně a člověk si ho přeje (Maslow 2000, s. 101), protože přináší člověku „štěstí a naplnění“ (s. 95).

Podle příležitosti vzniku existují různé taxonomie těchto prožitků. Nejvystižnější je podle mého názoru A. Maslow (2000, s. 99): zažíváme je v rodičovském / mateřském, mystickém anebo přírodním zážitku, v estetickém vnímání, v tvořivém okamžiku,

v terapeutickém anebo intelektuálním vhledu, v orgazmovém zážitku, a také v jistých formách atletického naplnění.

Transcendentní prožitky různého druhu jsou doprovázeny změněným intenzivním vnitřním prožíváním, které může být spojeno dle výpovědí některých osob i s vizuálními či auditivními prvky. Zde se soustředím na to, co je všem těmto prožitkům společné. Pregnantně to vystihuje následující citát: „V těchto okamžicích jsme zaskočeni něčím mocným, tajemným, přesto na okamžik zčásti srozumitelným; něčím nekonečným, přesto na moment zdánlivě podrženým; něčím naprosto odlišným od nás, avšak něčím, čeho se jevíme součástí“ (West 2002, s. 158-159). Jednotlivé všeobecné charakteristiky zahrnují různé aspekty definice toho, co tento prožitek přináší.

Vrcholný prožitek – pojmové vymezení:

- přichází k člověku jakoby zvenku, vyjevuje se mu sám, přesto je to právě člověk jako individuum, který do něj aktivně vstupuje a je si vědom výjimečnosti okamžiku – obě složky jsou stejně podstatné;
- je „krátký, nicméně nesmírně intenzivní, blažený, významný a blahodárny“ (Walsh; Vaughová 2011, s. 21);
- přichází samovolně, v důsledku určité hraniční zkušenosti (v blízkosti smrti), kontemplací nebo meditací, objevuje se i jeho záměrné navození užíváním psychedelických látek aj.;
- je spjat s lidstvem velmi intenzivně v různých rovinách. Tyto zkušenosti jsou označovány jako: „mystické, spirituální, duchovní“, „zážitky sjednocení“, „ustálení“, „poznání ve smyslu probuzení, osvícení“. Jejich význam je podceňován a mnohdy ztotožňován s patologickými projevy (Walsh, Vaughová 2011, s. 21)²³;
- je doprovázen určitým netypickým vnitřním pocitem. A. H. Maslow o tom hovoří takto: má to v sobě „příchuť kouzla, bázně, úcty, pokory a odevzdání se prožívání jako něčemu velkému“ (2000, s. 106);
- lze jej charakterizovat takto: „svatost, posvátnost, pocítění bytí stvořením, pokora, vděčnost a obětování, díkuvzdání, bázeň před mysteriem tremendum, vědomí božského a nevyslovitelného, uvědomování si vlastní malosti před velikostí tajemství, stav exaltovanosti a povznesení, uvědomování si mezí a slabosti, popud ke vzdání se pokleknutí, uvědomování si věčného a uvědomování si splnutí s celkem vesmíru, prožitek ráje a pekla“ (Maslow 1992, s. 71);
- nelze přesně popsat. Jeho verbalizace totiž neodpovídá samotnému prožitku. A. H. Maslow dokonce chce, by zůstal určitým způsobem zahalen, protože „snaha o

²³ Proti odmítání nebo dokonce označování všech těchto prožitků jako patologických reagovala transpersonální psychologie (Walsh; Vaughová 2011, s. 28-29). Podle Wilbera bylo hlavním důvodem odmítavého názoru zejména Freudovo ztotožnění transpersonálních stavů s „prepersonálními“, tj. „podvědomými“ (srov. Wilber 2011, s. 191), a tím v podstatě s „preracionálními“ prožitky (Bucher 2007, s. 62).

vysvětlení mu ubírá z důstojnosti a hodnoty“ (2000, s. 99);

- člověk prožívá emocionálně (Maslow 2000, s. 106);
- některé mají formu extáze – „krajní stupeň pozdvižené nálady, vytržení, vyznačující se přílivem energie“; jsou doprovázeny hlubokým soustředěním, charakteristickým pro meditaci, kontemplaci (Smékal 2004, s. 75);
- přináší člověku „rozšíření vlastní identity“ (Walsh; Vaughová 2011, s. 21), a to v určitém paradoxu, protože se člověk vztahuje k něčemu, co není on sám, ale co vnímá jako podstatnou součást sebe;
- dává pocítit jednotu „s celým vesmírem“ (Walsh; Vaughová 2011, s. 21). To zní pro ty, co takto intenzivní zkušenost nemají, velmi zvláštně. Podle autentických výpovědí je to ale jednota, která dává pocit propojenosti i jedinečnosti a lze ji charakterizovat touto výpovědí: I přesto, že je vesmír tak veliký (pociťujeme bázeň), já tvořím jeho sice malou, ale podstatnou část a svým bytím a konáním ho spoluutvářím; mám v něm, navzdory své bezvýznamnosti, hluboký smysl.
- Souvisí s jinou formou poznávání skutečnosti. A. H. Maslow hovořil o vyšší formě poznávání („B-poznávání“), které nám dovoluje vnímat „ostřeji a pronikavěji“ věci i lidi (Maslow 2000, s. 94). Toto poznání způsobí to, že se daná věc nebo prožitek jeví člověku jako celé univerzum (s. 95). Ať se jedná o jakýkoliv typ vrcholného prožitku, pro všechny je typická tato „schopnost vnímat celek a vystoupit nad části“ (s. 108). Člověk, který v takovém zážitku poznává, přestává porovnávat, hodnotit, posuzovat; poznává druhého člověka jako per se (s. 96). Tyto Maslowovy myšlenky můžeme doplnit. Člověk je ve stavu určitého nazírání na věci z venku, má vědomí toho, že vše spolu souvisí a na vše existuje odpověď, kterou ale jednotlivě nepotřebuje znát. Otázka „proč“ jako by pozbyla smyslu. Mohli bychom to přirovnat k nazírání puzzle skládačky – člověk vidí celistvý obraz i ví, že je složen z jednotlivých částí, které nelze opomenout, ale nemá potřebu zkoumat jeden stavební díl, protože ten sám o sobě mu celistvý smysl nedává. Ví o tomto dílu, že tam je, má svou funkci, zvláštním vhledem jí rozumí i ví, že na otázky k tomuto dílu jsou odpovědi, ty však pro něj nejsou detailně podstatné. Odpovědi na jeden díl, a zároveň na všechny, jsou v onom nazírání na celek. Po vrcholném zážitku tento stav poznání ustupuje, najednou je zase podstatná ta malá stavební část z celého puzzle obrazu. Člověk je ale tímto stavem už ve svém uvažování měněn;
- mění lidskou pozornost, která se blíží „fascinaci anebo úplnému pohlcení“, účastník pak nevnímá pozadí daného jevu, ale jev samotný (Maslow 2000, s. 95). Příhodnou paralelou může být první nazření 3D obrázku. Jak jej člověk uvidí, je to úplně nová fascinující skutečnost, obrázek vystoupí z pozadí, a proto se na něj člověk zcela koncentruje a doslova se bojí pohnout očima, aby mu daný jev nezmizel;
- je hodnotou. V. E. Frankl hovoří o hodnotě něco zažít: „I když jde jen o jediný okamžik, už na velikosti okamžiku lze měřit velikost života“; „jediný okamžik může dát zpětně smysl celému životu“ (1996, s. 61-62);
- zušlechťuje člověka. Díky novému vnímání se člověk stává „štědřejším, vznešenějším, silnějším, lepším, vyšším“ (Maslow 1992, s. 77), „je schopen více milovat a více přijímat“ (s. 82).
- vrcholnou zkušenost obsahuje i tzv. „plató prožívání (plateau-experience)“, které není „pronikavě emocionální“, ale je „klidné, tiché, bázeň vzbuzující, posvátné,

sjednocující a B-hodnotové“ (více viz Maslow, 1992, s. 15).

4.6 Transcedence jako kvalita osobnosti

Z. Helus ve své teorii osobnosti zdůrazňuje, že přesah je zabýváním se též záležitostmi mimo egocentrickou sféru jedince; je zcela specifickou „osobnostní kvalitou“.²⁴ Ta náleží do komplexu celkem deseti individuálních stránek jednotlivce, které nazývá „osobnostním desaterem“. Pojem kvalita má poukazovat na „důležitost“ všech takových oblastí pro vývoj a socializaci člověka (2009a, s. 104). Tím, že autor transcedenci zařazuje do určitého komplexu, který nazývá desaterem, vystihl rozvoj celého člověka, včetně směru přes vlastní já, i závažnost přesahu pro pojetí osobnosti.

Přesah je pro Z. Heluse přímo propojen s životní cestou člověka, která uzavírá osobnostní desatero. Symbolické vyjádření cesty v sobě obsahuje tři směry, které jsou pro přesah centrální: jedná se o čin pro druhého, „oddanost věci“, zaujatou činnost umělce i „skromného člověka“ („altruistický směr“); zdokonalování člověka („seberealizační směr“) (Helus 2009b, s. 51-52); jde o dílo a snahu člověka zasadit se o hodnoty i snést utrpení, které odkrývá hlubší smysl života („sebepřesahující směr“) (Helus 2009b, s. 42-43).

4.7 Transcedence jako spiritualita

Transcedence je součástí i znakem spirituality.²⁵ Podstatou spirituality je „specifické prožívání vztahu k božstvu, k nadosobnímu ideálu, k posvátné pospolitosti, veškerenstvu,

²⁴ Srov. autorovo pojmenování „deset zřetelů“ osobnosti (Helus 2009b, s. 9n).

²⁵ Pojem spiritualita (odvozen od lat. podstatného jména „spiritus“ – „vzduch, „dech“, „duše“ „duch“, „nadšení“, „odvaha“, „smysl“) byl nejdříve používán pro „církvní zbožnost“ (Bucher 2007, s. 22). Z tohoto důvodu byl dlouho považován za podpojem křesťanské religiozity a ztotožňován s vnitřním duchovním životem člověka. Tento směr brzy vystřídal názor, že jsou oba pojmy paralelní (Bucher 2007, s. 11, s. 50). Koncem minulého století byl tento pojem rozšířen do proudu „New Age, esoteriky, wellness, ekologie“ a také do „psychologie“. Pojem se posléze stal nadřazeným religiozitě, a tím se stal i pro mnohé lidi populárnějším (Bucher, s. 22, srov. „I am not religious but I am spiritual“ in Říčan 2007, s. 11). Naopak v náboženských, zejména křesťanských kruzích vyvolal vlnu určitých obav (srov. např. Volný, s. 27) zejména pro své synkretické tendence (směšování světonázorových a náboženských perspektiv). To je zřejmé, protože víra jakéhokoliv náboženství nebo světonázoru je přesně vymezena a o toto opírá svou důvěru. Proto se musí rozlišovat spiritualita jako všeobecná vztažnost člověka k transcendentnu (srov. Říčan „nenáboženská spiritualita“), a spiritualita jako zbožnost jednotlivých náboženství. Při náležitém vědeckém zhodnocení obou pojmů nejsou nutné žádné obavy ani jedné ze zúčastněných stran.

kosmu apod.“ (Říčan 2010, s. 234). To někteří odůvodňují dokonce na základě mozkové aktivity ve spánkových lalocích (Zohar, Marshall).²⁶

Touha postihnout fenomén spirituality se značí v různých výzkumných škálách – Hood (1975); Paloutzian a Ellison (1982); Elkins et al. (1988); Kass et al. (1991); Piedmont (1999); Kirk, Eaves a Martin (1999); Belschner (2000); Gomez a Fischer (2003); Hodge (2003); Daaleman a Frey (2004) aj., které měří a srovnávají pocity, zkušenosti, transpersonální důvěru, sebetranscendenci aj.²⁷ Neexistuje model, který by postihl rozmanitost spirituality (více viz Bucher 2007, s. 34-35). Teistický model (Paloutzian a Ellison) nahradil model neteistického pojetí spirituality (Elkins a kol.). Ten zhodnotil nejen spiritualitu jako vztah s božstvem, ale i s lidmi.²⁸

Transcendování je sebe-transcendence člověka. Ta znamená zároveň realizaci sebe sama (Selbst), které je více než já (Ich). Sebe-transcendence je vztažena k „vyššímu duchovnímu bytí, bohu“, „transcendentnímu principu“, „ke kosmu“, k sociálnímu prostředí („Mitwelt“), a dokonce otvírá spirituální skutečnosti. Je protikladem egocentričnosti a podmínkou prožívané spirituality. Ten, kdo je příliš zaměřen na sebe, nemůže se plně otevřít, a to nejen vůči nadmyslovému, ale i vůči lidem.²⁹

Z řečeného je zřejmé, že je pojem transcendence v rámci spirituality definován dvojím způsobem – objektivně a subjektivně. Objektivním je to, co stojí vně člověka a přesahuje jej – „vyšší duchovní bytost, bůh“ (Bucher), „transcendentní dimenze“ (Elkins 1988 in Bucher 2007, s. 33). Subjektivním rozměrem je sebetranscendence, které je člověk

²⁶ Viz Zohar, Marshall 2000, s. 90: „když jsou u zdravých lidí evokovány výrazné náboženské či duchovní náměty, aktivita jejich spánkových laloků se zvýší na úroveň podobnou epileptikům při záchvatu... možná je ve spánkových lalocích (zcela zdravých lidí) mozkový aparát věnovaný náboženství“.

²⁷ U nás viz *Pražský dotazník spirituality* (Janošová, Říčan 2010, s. 4n.)

²⁸ Jeho nedostatkem je podle Buchera, že předpokládá porozumění pojmům transcendence a spiritualita, a proto je nedostatečně definuje (2007, s. 41). Z tohoto důvodu A. Bucher vyvozuje stěžejní kategorii pro spiritualitu, kterou je „sounáležitost (Verbundenheit)“ a „vztah (Beziehung)“ – s tím, co je nadlidské, s lidmi, s přírodou (Bucher 2007, s. 50n). Tím se ani Bucher nevyhnul určité jednostrannosti.

²⁹ To dokládá A. Bucher na empirické studii (např. na výroku jednoho respondenta: „Myslím, že spirituální růst otevřel hranice mezi mnou a ostatními... Tak, jak rozumím formě své spirituality, akceptuji druhé mnohem snáze a jsem otevřenější“ (více viz Bucher 2007, s. 30-31). Říčan o této rovině spirituality hovoří také, když říká, že takové vztahy mezi lidmi mají spirituální povahu „ve smyslu přirozené, resp. nenáboženské spirituality, protože jejich prožívání či zakoušení má kvalitu“, již lze charakterizovat i spiritualitu (Říčan 2010, s. 234).

schopen a která je podmínkou jeho spirituálního vztahu k někomu nebo k něčemu. **Různost všech přístupů spočívá v tom, co upřednostňují jako projev spirituálna.**

Pro přesah a spiritualitu je důležitým vztah a určitý typ vzájemného sjednocení zúčastněných. Jejich odlišnost vyvstane na příkladu. Dítě pro matku může být přesahem, ale nemůže být pro matku spiritualitou, jejich vztah může mít maximálně spirituální dimenzi. Vztahem k dítěti vychovatel přesahuje do budoucnosti, a to svou činnou láskou, výchovnou tvořivostí apod. Přesah může být tím, co D. N. Elkins definuje jako „ovoce spirituality“ (Bucher 2007, s. 41). Transcendování je pak proces, kterým dosahují sebe-transcendence, ve kterém se Já vztahuje, utváří a spoluprožívá Ty.

Definujeme-li spiritualitu jako oblast „posvátna“ (K. I. Pargament in Křivohlavý 2009, s. 100), pak můžeme transcendenci (přesahu) rozumět jako pojmu, který do sebe zahrnuje oblast religiozity, spirituality, i oblast všednosti, tvořivosti, umění, sportu, politiky, hodnotové orientace, prosociálnosti, socializace aj. To v širším smyslu do sebe může pojmut i nenáboženská spiritualita, jak by nám zřejmě mohl namítnout D. N. Elkins. Rozdíl však vidím v etymologii obou slov, tzn. v přístupu obou „věď“ (spirituality a přesahu) k lidské realitě. Tu si znázorníme na příkladu. Zatímco spiritualitě jde o genius loci, od kterého se definitivně odvozují jednotlivé stavební díly budovy, přesahu (transcendování) jde právě o tyto stavební díly, které jsou opodstatněním, příčinou, hranicí nebo cílem transcendování, ovšem pouze tehdy, je-li v nich přítomen onen genius loci. Na základě této definice jsou pojmy přesah/transcendence/transcendování tak, jak jim rozumíme v tomto textu **terminologicky jednoznačněji uchopitelné pro edukační realitu než hermeneuticky komplikovanější pojem spiritualita (srov. problematiku zemí, kde je pojem spiritualita součástí požadavků na všeobecné vzdělávání). Pojmy však mohou pro čtenáře ztrácet charakter onoho posvátna, jehož primárním držitelem je pojem spiritualita.**

4.8 Závěr analýzy : horizontální a vertikální rozměr transcendence

4.8.1 Transcendování horizontální a vertikální

Hledáme-li společného jmenovatele pro všechny výše uvedené charakteristiky přesahu v psychologických problematikách, nabízí se dvě směřování aktivního bytí a činnosti jednotlivce.

Vertikální směr, ve kterém člověk transcenduje své já (směrem k jsoucnu, bohu, nejvyššímu smyslu, sjednocení s univerzem – směrem k tomu, co je pro většinu lidí abstraktní), je většinou doprovázen určitými vnitřními intenzivními zážitky, vrcholnými prožitky (extází, prožitky v klinické smrti atd.), pocitem sounáležitosti, propojením s bohem nebo jsoucнем, vnitřní hlubokou důvěrou v existenci něčeho – vírou atd. Výhodou je, že je nám všem zřejmé, že se o přesah vlastního Já opravdu jedná, zde má totiž latinský pojem *transcendere* svůj nejhlubší význam. Tento směr má však určité nepříjemnosti – takový přesah není pro mnohé hmatatelný, pochopitelný, a z toho se usuzuje na jeho neexistenci. Jednotlivci s takovou zkušeností byli nezdůvěryhodně považováni za jedince patologické. Adorace všech prožitků také není na místě. I současná diskuze v rámci náboženské psychologie, psychiatrie a duchovní péče připouští případy patologické. Málo o tomto směru přesahu víme a málo o něm nestranně hovoříme, protože je poznatelný pouze vlastní zkušeností. Výzkumy jsou složité a mnohdy kulturně podmíněné (Asendorpf 2007, s. 431), výroky respondentů jsou subjektivní a ovlivněné předporozuměním, těžce sdělitelné, a je proto nedostatečně zodpovězena otázka, jak a co u dětí vlastně celistvě v přesahu edukovat. Je to oblast, která se velmi intenzivně jednotlivce dotýká a je pro něj mnohdy intimnější než oblast sexuální. Je však pravda, že ani podmíněnost prostředím nesmazává jednodušou stopu, která se ve všech těchto zkušenostech zrcadlí napříč lidstvem a má svůj podstatný vliv na socializaci člověka.

Horizontální směr transcendování člověka je explicitně spjat s jeho socializací, protože souvisí s vlastním sebepojetím jednotlivce, který své Já poznává právě i tím, že je přesahuje vůči druhým, a to dokonce až tak intenzivně, že „jde za svůj stín“. Je to směr, ve kterém jde o dobro a blaho druhého člověka, tvora, přírody, státu, skupiny – aktivní čin lásky nebo moudrosti, tvorba díla, boj za ideály, naplnění smyslu, pomoc druhému při sebeaktualizaci atd. Výhodou tohoto směru je, že se běžně vyskytuje v každodenním životě, umíme si pod ním konkrétně něco představit, dokážeme navrhnout způsoby edukace dětí. Nevýhodou je, že se ve většině aktivit na první pohled velmi nelehce odlišuje od standardního vztahování se ke světu, přesto je naší součástí. Od standardního jednání se horizontální přesah odlišuje několika skutečnostmi, z kterých je zřejmé, že každý člověk tento typ přesahu může uskutečňovat. V transcendujícím jednání se objevuje kromě vnější viditelné aktivity i vnitřní kladná a vědomá intence člověka, svobodná vůle a radost konat, dále upřednostnění blaha druhého, které je ale neseno také zdravou láskou k sobě samému, motivací vně sebe, vlastní angažovaností až odevzdaností, pocitem sounáležitosti s něčím

vyšším a důležitým, osobní vyrovnaností, nazíráním důsledků svého jednání pro budoucnost lidstva a vírou ve smysluplnost konkrétního jednání nebo přesvědčení.³⁰

Oba dva směry transcendování člověka jsou na sobě závislé, vzájemně se doplňují a ovlivňují. Uskutečňováním horizontálního směru člověk vrůstá do směru vertikálního, jehož výška se před ním otvírá mnohdy pozvolnými kroky, jindy skokově. Platí to i naopak: tím, že člověk poznává vertikální přesah, je měněn vůči svému viditelnému okolí (např. výzkum Maďarová 2011). I v psychologickém vývoji je důležité oba dva směry podporovat tak, jak je dítě schopno transcendování závisle na věku chápat. Tím může být dosaženo rozvinutí celistvého přesahu jako důležité kvality zralé osobnosti. Neznamená to však, že by člověk musel – zejména ve vertikálním směru – zakusit všechny vztažnosti a prožít vrcholné prožitky různého typu, aby se o něm mohlo říci, že je zralý v přesahu. Každý má svou jinou životní cestu, na které se jako osobnost utváří a kde zůstává otevřen pro další možné zrání. Spíše než definování celistvé rozvinutosti je zde stěžejní aspekt poznání důležitosti přesahu v obou směrech, otevřenost a respekt před touto kvalitou osobnosti, která právě svou vnitřní dualitou – šíří i jednotou, složitostí i jednoduchostí – je jednou z nejpozoruhodnějších oblastí individuality člověka vůbec.

4.8.2 Transcendence a transcendování

Transcendence (přesah) – pojmové vymezení

- Transcendence je vícedimenzionální pojem a tak se k němu musí přistupovat.
- V literatuře se místy překrývají dva výrazy: sebe-transcendence (Bucher, Maslow) a transcendence (transpersonální psychologie aj.). První z nich poukazuje na to, že se činnost přesahu týká vždy člověka, druhý se vztahuje k fenoménu přesahu jako takovému. Není výjimkou, že se oba termíny zaměňují.
- Přesah označuje netypickou skutečnost (stav, jev, důsledek jednání), která se vyskytuje s typickou skutečností – na ní přesah dostává svůj význam a pouze v této dualitě se zviditelňuje.
- Existuje vně člověka jako možnost v potencialitě, ale nemusí být uskutečněn jednáním. Existuje také a-priori v člověku jako danost a člověk transcenduje vší svou aktivitou, rozlišení správnosti nebo nesprávnosti přesahu závisí na mysli

³⁰ Poprvé aplikovali pojem vertikálna a horizontálna na definování výsledků měření spirituálního zdraví („spirituelles Wohlbefinden“) Paloutzian a Ellison (1982). Vertikální se vztahuje na vztah k Bohu („religiöses Wohlbefinden“) a horizontální na vztah k „životním cílům a všeobecné životní spokojenosti“ („existenzielles Wohlbefinden“). Bucher tyto pojmy ve své psychologii spirituality použil k definování spirituálního vztahu a sjednocení, které má dvojí povahu - vertikální („vyšší bytost, duchovní transcendentní princip“) a horizontální („příroda, kosmos a sociální vrstevníci (Mitwelt)“ (Bucher 2007, s. 34n). Toto teoretické vymezení doplňují o další aspekty.

člověka.

- Je člověku vlastní a liší se tím od zvířat - proto je potřebou člověka (Maslow), proto je spojována s podstatou lidské existence, je dána biologicky atd. Transcendence činí z člověka to, kým je (Frankl). Každý si proto má tuto část své podstaty uvědomit, upřednostnit Ne-já, aby se stal člověkem a podle toho myslet i jednat.

Transcendování (přesahování) – pojmové vymezení

- Je součástí lidské každodenní reality. Je spjato s člověkem jako osobností – k němu směřuje, v něm se vyvíjí, tj. je spjato s kognitivním, afektivním i konativním aspektem.
- Má navenek různou kvalitu – uskutečňuje se ve zdánlivě malých i velkých skutečnostech, ve spirituální, ale i všední činnosti (obětování času, peněz, pohodlí, dokonce i života). Má různou kvantitu – někdo žije v přesahu více, někdo méně, někdo podle Maslowa v něm nežije vůbec.
- Transcendování může být v životě člověka rozvíjeno, existují skutečnosti, které to podporují, či které to naopak brzdí (viz Helus – „k aktualizaci směřující osobnost“; 2009, s. 105).
- Člověk svůj transcendentní rozměr rozvíjí: vhladem do věcí (insight jako např. součást přírody), náboženskou praxí (duchovní prožitek), meditací, dýcháním (transpersonální prožitek), činem pro druhého, láskou k druhému, vlastním utrpením aj.
- Je vnímáno subjektivně, protože jsou situace, kdy jeden člověk ví, že je účasten přesahu, jiný to neví – (srov. Helus 2009, s. 42: Pouze jeden z dělníků interpretuje svou činnost jako stavbu katedrály.). Je i objektivní – některé jednání je přesahem, jiné není.
- Nemusí nutně znamenat pouze pozitivní činnost jednotlivce, existuje i záporná aktivita člověka (Fromm – destrukce).

4.9 Shrnutí

Myšlenku transcendování nalezneme jako součást psychologie náboženství, spirituality, smysluplnosti a psychologie moudrosti, konkrétně je transcendence ztotožněna s potřebou člověka, s podstatou lidské existence, se smyslem života, s hodnotami, prožitky, s kvalitou osobnosti a spiritualitou.

5 Transcendence v současné náboženské pedagogice

V této kapitole shrnuji specifické pochopení pojmu transcendence v současné zejména zahraniční náboženské pedagogice.

5.1 Transcendence jako vně stojící objektivní realita

K transcendenci jako vně stojící objektivní realitě se člověk vztahuje vírou, a tím se stává její součástí. Pojem přesah se běžně v náboženské pedagogice ani teologii neužívá. Poprvé se významněji objevuje pojem transcendence v souvislosti s člověkem až s psychologickým zkoumáním spirituality, a to jako pojem sebe-transcendence („Selbsttranszendenz“, Bucher 2007, s. 30-31). V České republice se s antropologizující tendencí tohoto pojmu můžeme setkat nově v dětské teologii (Bravená 2011, 2013, 2014a aj.) nebo v pojetí morálky člověka (Lorman).³¹

U dětí je s vnímáním transcendence spjat **kognitivní problém**. Na rozdíl od pubescenta a adolescenta, u kterých se vztah k nadsmyslovému nezpochybňuje, má menší dítě specifický přístup k transcendentní skutečnosti, který nemusí být vždy ze strany dospělých pochopen, a tedy mu není přikládán význam.³² Důvodem může být centrace dítěte, horší vyjadřovací schopnosti, propojování vlastních profánních fantazijních hrdinů s náboženskými, upřednostňování praktického problému před výpovědí víry a kresba nesouvisejících obrázků s vyprávěným příběhem.

5.2 Sebe-transcendence jako konverze dítěte

V českém jazyce používáme pojem **konverze** (z lat. conversio) k uchopení určitého procesu změny od jedné skutečnosti ke druhé (viz Paloušova událost „sebepřekročení“

³¹ Jaroslav Lorman hovoří o „převzetí odpovědnosti“ jako o „kroku transcendence“, který spočívá v kritickém nazírání vlastního jednání, tj. člověk posuzuje „plánované jednání“, zda „odpovídá vnitřnímu volání k dobru a je krokem k budoucímu lepšímu“ jednání (2013, s. 184). Transcendence je tak podle autora součástí „lidského jednání“ a takové „sebepřekročení“ je zároveň otevřením se „budoucímu“, „projevem důvěry ve smysluplnost alespoň toho nejbližšího z kroků“ a je „překročením dosavadní sebezkušenosti“ (Lorman 2013, s. 180 n.).

³² Většinou bezproblémové lokalizování obrácení do období puberty ovšem nevyvrací fakt, že existují v různých církvích děti, které v nižším věku (6, 8, 10 let) přesvědčivě hovoří o svém vztahu s Bohem a mají projevy dítěte obráceného, tj. toho, které vnitřní změnou prošlo. Např. historie Církve bratrské zná přijímání do sboru „obracen(ých) dětí ve věku 8 – 9 let“, které prožily „hluboké setkání s Kristem“. Není však zřejmé, co se míní tím „hlubokým setkáním“ v konkrétním biologickém i mentálním věku dítěte. Citováno z *Teologická stanoviska a doporučení Rady Církve bratrské a Studijního odboru*, s. 22.

1987, s. 197). V náboženství je většinou ztotožňován s pojmem obrácení.³³ Kromě vývojového faktoru³⁴ je pro něj důležitý i nábožensko-socializační faktor, tj. přístup dítěte k informacím a prožitkům dané religiozity a spirituality.

Konverze stojí na počátku transcendingující aktivity subjektu a je jejím vstupním předpokladem, je klíčem k bráně, za kterou je transcendentno.³⁵ V náboženské pedagogice znamená intenzivní přesažení sebe sama v životě dítěte zásadní změnu, která proběhne náhle doprovázena intenzivními vnitřními pocity, příp. i vnějšími projevy (radost, nové chování apod. - srov. Maslowův vrcholný prožitek). Míjíme tím však i pozvolnou změnu ve smyslu tzv. „intenzifikace, tj. radikálního zesílení a prohloubení zastávaného náboženského přesvědčení“ (Říčan 2007, s. 267). Je zajímavé, že u nejmenších religiózně socializovaných dětí nalézáme spíše druhou variantu. Starší dítě na to retrospektivně vzpomíná často takto: „nevím, kdy jsem uvěřil, protože jsem věřil vždycky“.³⁶ Teologie pro tuto skutečnost používá řecký pojem **metanoia**, který je v tom nejobecnějším smyslu používán i v některých filozofických systémech (viz Patočka, Palouš).

5.3 Transcendování jako prožívání transcendentna

Pochopení víry dítěte v transcendentno se opírá především o výzkumy dospělých konvertitů, kteří jako děti prožili duchovní zážitek. Retrospektivně jej kvalitativně ztotožňují s konverzí (duchovní proměna, vnitřní jistota spasení, nadsmyslové ujištění o absolutní Boží přítomnosti aj), avšak událost hodnotí z pozice dospělého. Používají takovou terminologii, jakou by to dítě nikdy nepopsalo (Bucher 2007, s. 75-76). To je sice dokladem

³³ P. Říčan naopak oba pojmy diferencuje: „obrácení chápu jako teologický pojem, konverzi jako pojem sociologický a psychologický“ (2007, s. 266).

³⁴ Hranice jsou přibližně dány **vývojovým** (věková hranice) a **katechetickým faktorem, tj. náboženskou socializací**. Dítě je od narození do ukončení fáze batolete nábožensky vzděláváno zejména v rodině nebo v rámci vzdělávání maminek, tzn. není s ním samostatně systematicky pracováno v rámci náboženského vyučování. To se mění v **předškolním věku (3–(5)6 let)** a modifikuje vzhledem k dovednostem ve školním věku dítěte (6–12 let, tamtéž, s. 145 a 149n.). Horní hranice věku dítěte souvisí s obdobím **puberty**, která je odborníky „časově lokalizována mezi 11. – 12. a 15. rok s určitou individuální variabilitou, danou ... především geneticky“ (Vágnerová 1997, s. 107, s. 247n).

³⁵ Existuje názor, že vše spojené s vírou do konverze dítěte je **religiozita** (Bucher 2007, s. 20). To podle Buchera není úplně přesné a nabízí toto dělení. **Spiritualitou** míní Bucher vztah dítěte k Bohu, ke druhým, církevní praxi i zbožnosti, pocit jednoty i schopnost dětského sebe-přesahu (transcendence). Religiozitou míní autor to, co souvisí s praktikující vírou a projevuje se určitými úkony (návštěva kostela a jiné rituály, tamtéž, s. 28n). Konverze proto v sobě zahrnuje oba pojmy.

³⁶ Více o konverzi dětí viz Bravená 2014a.

existence dětské zkušenosti, ale není to výpověď dítěte o prožitcích. To byl impuls k jejich cílenému zkoumání v novém oboru teologie dětí.

Výchova a vzdělávání dítěte k transcendentnímu se opírá o teologii zjevení (roz. vyjevování, zčítelnění Božích pravd člověku). Člověk vstupuje do tohoto procesu dvojím způsobem: prožívaným zážitkem nebo reflexí. V náboženské pedagogice se to nazývá „zkušenost zjevení (Offenbarungserfahrung)“ a „myšlení o zjevení (Offenbarungsdenken)“ (Kropač 2006, s. 15)³⁷.

5.3.1 Zkušenost transcendence

Dítě má tak jako dospělý přístup ke zjevení jako k **Božímu mluvení** (locutio Dei) a k **Božímu konání** (actio Dei).³⁸ Akt zjevení je přijímán **bezmeznou vírou dítěte**, leč mnohdy není brán ze strany dospělých úplně vážně. Malé nábožensky socializované děti běžně popisují osobní setkání s Bohem, Ježíšem, Pannou Marií nebo andělem. „Mluvení“ většinou neznamena akustické zvuky a „konání“ viditelné výjevy Boha. Jedná se o určitou intenzivnější formu vnímavosti nebo uvědomění si reality ze strany subjektu (srov. definice vrcholného prožitku) pro věci a skutečnosti, které by někdo jiný nechal bez povšimnutí a které dítě intenzivně spojí s transcendentem, tj. s aktivitou Boha. Mluvení Boží může dítě vnímat jakožto součást toku vlastních myšlenek, fantazie, snů apod., tj. jako akt odehrávající se ve vědomí dítěte. Konání je někdy spojováno s tím, co mnozí z nás nazývají náhodou nebo souslovím „mít štěstí“. Tím není popřeno, že existují dospělí i děti, kteří popisující vizuální podobu postav nebo akustickou formu slova. I zde však musím poznamenat, že existují standardní i neobvyklé prožitky víry. Ty se podle mého názoru dělí na:

1. teologicky odůvodnitelné (Bibli, tradicí, osobní zkušeností jiných věřících);
2. teologicky neodůvodnitelné na základě současné teologické vědy, ale jí neodporující, např. vázané na specifický kontext;
3. odporující teologické vědě (většinou na základě kontextuálního rozboru) - zde je nutné stanovit důvod (neznalost, sektářství, patologii apod.).

³⁷ Toto rozdělení se profilovalo podle názoru německého náboženského pedagoga U. Kropače již v prvotní církvi. Náboženská pedagogika toto nově zhodnocuje a tomuto dělení přisuzuje důležitý význam v náboženské socializaci dítěte.

³⁸ Konstituce *Dei Verbum* říká: „Zjevujícímu Bohu je třeba prokazovat poslušnost víry“ (srov. Řím 16,26; také Řím 1,5; 2 Kor 10,5–6), již se celý člověk svobodně odevzdává Bohu tím, že se „rozumem i vůlí plně podřizuje zjevujícímu Bohu“ a dobrovolně přijímá zjevení, které dal Bůh.“ *Dokumenty II. vatikánského koncilu*, 1995, čl. 5, s. 110.

Dítě ke zkušenosti transcendence přistupuje bezelstně. Když rodiče po třech dnech hledání a úzkosti naleznou dvanáctiletého Ježíše v chrámu, on se diví: „Jak to, že jste mě hledali? Což jste nevěděli, že musím být tam, kde jde o věc mého Otce?“ (Lk 2,49–50). Nemáme popis vnitřního prožitku dítěte, ale artikulovaný slovní údiv dítěte nad tím, že to dospělí nechápou, tj. pro dítě je něco **samozřejmostí** a usuzuje, že tak to přece musí vidět každý. Zmíněný text poukazuje na to, že **vhled dítěte do věcí transcendentních** je určitou samozřejmostí, leč pro rodiče něčím nepochopitelným – „oni jeho slovu neporozuměli“. Přístup rodičů by měl být vnímavý a neměli by dítě umlčovat jenom na základě toho, že jeho výroky považují za nevěrohodné, nebo že je nechápou. Ježíšova výzva: „Nechte děti přicházet ke mně, nebraňte jim, neboť takovým patří království Boží“ (Mk 10,14) nás má vést k zamyšlení, co všechno může znamenat slovo „bránit“ dítěti v přístupu k transcendentnu.³⁹

Hovoří-li R. Palouš o možnosti **transcendence bez vyšší reflexe**, s podobnou myšlenkou přichází i biblista A. Novotný. Již starozákonní myšlení je podle něj spojeno s „přesvědčením, že i dítě může v některých případech slyšet Boží hlas a že tedy má schopnost samostatného náboženského života“. A to dokonce i tehdy, když Boha nezná. Příkladem je volání Samuele Hospodinem. Ten si myslí, že je oslovován prorokem Elím. Vnitřní stav dítěte je popsán takto: „Samuel ještě Hospodina neznal a Hospodinovo slovo mu ještě nebylo zjeveno (1 S 3,7)“ (1956, s. 126). I přes nejednoznačnost věkového zařazení Samuele je z textu zřejmé, že se Bůh může ukázat i dítěti, které ještě nedokáže rozumově rozpoznat, že se jedná o zjevení.

Nedostatek informací ve starozákonních a novozákonních textech, jakož i chybějící artikulace dětských zkušeností např. v rámci výzkumných šetření jsou dokladem toho, že o prožitcích transcendence u dětí toho víme ještě stále velmi málo. Ani slepé přijímání, ale ani adorace dětské náboženské zkušenosti není bezproblémová. To dokládá A. Bucher i J. Fowler a poukazují na to, že „zkušenosti s Bohem nebo magickým bytím mohou spouštět **silné obavy**, které dítě nemusí být schopno překonat racionálně“. Z tohoto důvodu Bucher doporučuje, aby „**spiritualita dětí byla vnímána dospělými, jak jen je to možné, bez**

³⁹ Jedna čtyřletá dívka řekla své matce čekající dítě s podezřením na Downův syndrom toto: „Maminko, v noci za mnou přišla maminka Pána Ježíše a řekla mi, že dítě bude zdravé, že to bude holčička a že se bude jmenovat Julinka.“ Matka hloubku dětského výroku pochopila až po výsledcích genetických testů a sdělení pohlaví dítěte. Jako stvrzení víry v Boží zjevení dítěti pojmenovala matka novorozence jménem, které by si pro dítě, jak říká, sama nevybrala, ale které bylo součástí výpovědi a víry čtyřletého děvčátka.

předsudku (Vorurteil) a nebyla příliš rychle vtěsnávána do teoretických konceptů a stupňových schémat“ (Bucher 2007, s. 78).

5.3.2 Přemýšlení o transcendenci

Přemýšlet o transcendentnu není nutně vázáno na víru dítěte. Z dosavadních zahraničních zkoumání zjišťujeme,⁴⁰ že se uvádí více příkladů reflexe dítěte o vertikálním přesahu než přímých rozhovorů o zážitku dítěte – ten přece jen zůstává osobnější sférou jednotlivce a dítě o něm většinou na veřejnosti nehovoří. Přemýšlet o transcendenci lze 3 různými způsoby.⁴¹

V **teologii pro děti** je kladen důraz na učitele jako aktéra výuky, který dítěti transcendentní obsahy zprostředkovává. Zjevení pak přichází k dětem skrze slovo. Oproti stávající praxi však tento směr klade důraz na to, že lze vyučovat i tzv. vyšší teologii. Dobrým příkladem je např. učení se o Bibli v kontextu archeologie, historie a textové kritiky. Prakticky to znamená např. to, že se v učebnicích náboženství pro základní školu (5.– 6. třídu) objeví fotografie s kusem papyru s řeckým textem, na jehož základě dítě plasticky poznává vznik novozákonních spisů (Büttner a kol. 2007, s. 67). Transcendentní obsahy jsou prezentovány jako vědění v kontextu „hmataelných“ artefaktů.

Teologie s dětmi znamená společné objevování transcendentních obsahů. Stejnou měrou přispívají k výuce dítě i dospělý (více viz Zimmermann 2010, s. 111-123). V této souvislosti odborníci hovoří o **metodě teologizování s dětmi, v které je dítě partnerem dialogu**. V úvodu hodiny je např. položena jasná otázka a zadán úkol, který má vést děti k zodpovězení problému a k následnému dialogu. Děti využívají svých znalostí o tématu a hledají zdůvodnění pro položenou otázku. Učitel do diskuze vstupuje tak, že

⁴⁰ Více viz jakékoliv číslo časopisu *Jahrbuch für Kindertheologie*.

⁴¹ Dětem byly vždy v rámci rozhovorů pokládány teologické otázky, tj. otázky související s Bohem a spásnou smrtí Ježíše Krista. Hlubší význam dětských odpovědí byl však objeven až v 90. letech 20. století. Švýcarský psycholog a katolický náboženský pedagog Anton A. Bucher ztotožnil poprvé výroky dětí s pojmem „teologie dětí“ a docenil je jako teology (Zimmermann 2010, s. 47-48), tj. ty, kteří předkládají dospělým relevantní a závažná sdělení. Na tyto impulsy navázala kontinuální publikační činnost katolických (Anton A. Bucher, Rainer Oberthür) i protestantských náboženských pedagogů (Gerhard Büttner, Horst Rupp, Petra Freudenberger-Lötzová, Peter Müller, Mirjam Zimmermannová, Hanna Rooseová). **Teologie dětí** vznikla z provázanosti s empirickým výzkumem. Později se propojila praxe teologie dětí s univerzitní reflexí a dostala tak vědecký charakter. Teologie dětí v sobě skrývá tři myšlenkové proudy, které jsou na jedné straně pevně provázány, na straně druhé tvoří tři odlišné vědecké, výzkumné i metodické přístupy.

zprostředkovává informace o tématu, které děti samy artikulovat nemohou, protože jim chybí znalosti.

Teologie prezentovaná dětmi je posledním směrem, ale v podstatě nejdůležitějším, protože na základě něho začala celá diskuze o novém oboru teologie dětí. Zde se jedná o zdůraznění specifického chápání biblických i církevních pravd dítětem, které je dokáže přiměřeně věku a schopnostem interpretovat – je **aktérem** výuky. Je schopno přemýšlet o tématu samo nebo za pomoci cílených otázek pedagoga. Je zřejmé, že každá výpověď dítěte nemůže být ztotožněna s transcendentní výpovědí dítěte. Jí není:

(1) **když není výpověď míněna vážně.** Jako příklad autorka uvádí „náhodné výroky, nesmysly nebo věcně vzdálené provokativní výpovědi“;

(2) **když není dítětem zaujata tzv. „meta-úroveň“**, tzn. když „není doložen proces zpracování a reflexe myšlenky artefaktem řeči“ (Zimmermann, 2010, s. 83), Aby dětská výpověď byla teologickou, nestačí podle autorky, když dítě odpoví ano nebo ne, ale mělo by své tvrzení zdůvodnit.⁴²

To, co dává celé diskuzi o teologii dětí opodstatnění, je rovina, na které *jsou si dospělý a dítě rovni*. Jde o samotné **tázání**, protože „každý člověk je bytostí, která se ptá a která v aktu tázání vychází ze sebe, tj. transcenduje sebe“. Nejedná se proto o schopnost odpovědi, v tom si dítě ani dospělý rovni nikdy nebudou, ale o schopnost tázat se a hledat. Ta podle odborníků určuje **teologickou schopnost dítěte** (Zimmermann, 2010, s. 95), **ta je důvodem, proč můžeme hovořit o teologické kompetenci dítěte** (více viz Bravená, 2013a, 2014c), **proč o něm můžeme uvažovat jako o malém teologovi** – o tom, který **chápe i interpretuje** transcendentní obsahy.

5.3.3 Teologická kompetence dítěte

Má tyto charakteristiky:

Je spojena s kognitivním aspektem. Jím míním to, jak dítě „pokládá a zpracovává teologické otázky“, jakým způsobem se staví k „narativnímu a metaforickému uvažování“ a jak „zpracovává paradoxy a hermeneutické“ problematiky.

⁴² To je u malých dětí častým problémem. Z tohoto důvodu odborníci na teologii dětí vyvinuli metodu tzv. *teologizování, kdy určitými typy otevřených otázek vedou dítě k odůvodnění a vysvětlení jeho myšlenek.* - K diferenciaci mezi theologizováním a filozofováním v českém jazyce viz Bravená 2010a, s. 79.

Obsahuje aspekt řešení problémů. To se projevuje a rozvíjí tam, kde jsou artikulovány dítětem „samostatné přístupy“ k složitým teologickým problémům. To samozřejmě znamená, že děti jsou s takovými problematikami konfrontovány. Ochraňování dětí před některými tématy nenapomáhá rozvoji tohoto aspektu teologické kompetence.

Je provázána s oborovou specifičností. Teologická kompetence je určena samotným oborem teologie a jejími metodami. „Učení a vyučování se nedějí abstraktně“, ale dítě se vyrovnává „s oborově specifickými obsahy“ (např. Boží trojice).

Důležitou charakteristikou teologické kompetence je její **naučitelnost a možnost jejího dalšího rozvoje**. V tom je i tato kompetence stálá a ověřitelná na rozdíl od duchovní kompetence dítěte (k tomuto srovnání více viz Bravená 2014b).

Souvisí s aplikačním charakterem. Tím míníme to, že teologická kompetence je v konkrétní situaci „vyvolatelná“, tj. zahrnuje kompetenci k jednání, komunikační schopnost i dovednost teologicko-obsahové návaznosti na aplikační problematiku i vymezení se vůči ní (Zimmermann, tamtéž, s. 160-163).

5.4 Závěr analýzy: transcendování a rozměr naučitelnosti

Transcendence (přesah)

- Objektivní realita existující nezávisle na člověku, která se mu odkrývá na základě zjevení (vyjevení), ke kterému člověk zaujímá postoj.
- Subjektivní realita (sebe-transcendence) je vázaná na prožitek dítěte již věřícího nebo nevěřícího.

Transcendování (přesahování)

- Má svou vnější a vnitřní charakteristiku.
- Aktivita dítěte standardní - odehrávající se v každodennosti, ale s vědomím výjimečnosti obyčejné situace až fascinací takovou situací.
- Aktivita dítěte nestandardní – odehrávající se za určitých nestandardních okolností doprovázená slovní nebo emocionální artikulací dítěte.
- Podléhá naučitelnosti co do popisného vyjádření, reálií, nácviku schopností, dovedností a rituálů.
- Nepodléhá naučitelnosti ve své spirituální dimenzi, tj. je závislé na objektivní realitě a na zkušenosti vnitřního prožitku (metanoia, konverze).
 - Lze jej podněcovat nabídkou aktivit, v kterých dítě samo rozpoznává popisnou i mysterijní stránku.

- Skutečnosti na víře závislé lze vyjádřit pojmem duchovní kompetence a nezávislé pojmem teologická kompetence dítěte.
- Není na teologických znalostech zcela závislé, ale je závislé na zdůvodnění ze strany dítěte.

5.5 Shrnutí

Pojem transcendence se až na výjimky v dějinách teologie pro přesahovou aktivitu člověka nepoužíval a byl vyhrazen výlučně Bohu a jeho vlastnostem. O přesahu nebo sebepřesahu či sebe-transcendenci člověka se začalo hovořit až na základě inspirace spirituální psychologií. U dětí do 12 let bývá problematizováno subjektivní prožívání přesahu (jsou malé, nedokonalé, nerozumí tomu, jsou nedozrálé aj.). I přesto je na základě praxe u dětí doložena tzv. konverze (náhlá i postupná), která znamená vyšší prozření (metanoiou). To může být počátkem víry dítěte, jsou však děti, které tento počátek samy neznají. U dětí lze zjišťovat jejich zkušenosti se zjevením a edukací lze rozvíjet tzv. přemýšlení o zjevení, které se děje metodicky třemi způsoby (jako teologie pro děti, s dětmi a teologie prezentovaná dětmi). Edukačním cílem je teologická kompetence dítěte, která je naučitelná.

6 Závěr pojmové analýzy – definice

Z předchozích kapitol vyplynulo, že je pojem transcendování mnohovýznamový. Závěr první části dizertace proto věnuji krátkému shrnutí ve formě slovníkového hesla.

Transcedence (přesah)

(psych.) 1. vyšší potřeba člověka, podstata lidské existence, smysl života, hodnota, prožitek, kvalita osobnosti, spiritualita aj.; 2. lze určit zacílení lidské transcendentní aktivity: vertikálně a horizontálně (viz transcendování);

(fil.) 1. mimo zkušenost stojící, 2. opak imanence, 3. překročení určitých věcí, dějů, situací, světa; 4. tvořivé sebepřekračování člověka; 5. t. jako podstata bytí člověka (fen. t. vědomí, existenciální pohyb pravdy);

(náb.) 1. vně člověka stojící nadsmyslová realita (Bůh), které se člověk účastní vírou; 2. tento pojem se běžně nepoužívá pro lidskou aktivitu (na rozdíl od konverze, transcendování, sebepřesahu, sebetranscendence); 3. pochopení t. dítětem bývá do 12. roku zpochybňováno, praxe zkušenost těchto dětí dokládá; 4. edukace rozvíjí přemýšlení o zjevení jako teologii pro děti, s dětmi a teologií prezentovanou dětmi; 5. cílem edukace je rozvoj teologické kompetence, která je na rozdíl od duchovní kompetence, naučitelná.

(ped.) 1. přesah – označení schopnosti člověka uskutečňovat přesahovou aktivitu nebo si ji umět uvědomit jako lidskou podstatu; 2. t. jako součást paideie, techné, educatio; 3. překonává novověkou distanci uvnitř vztahů, vědy o výchově i jedince; 4. homo educandus je homo transcendens; 5. obsahuje složku nenaučitelnou i naučitelnou.

Transcendování (přesahování)

1. též přesah nebo přesahová myšlenková, konativní nebo afektivní aktivita člověka, která jde za určitou hranici (vnější, osobní, duchovní) doprovázená vnitřními prožitky;

2. horizontální směr t. přesah Já směrem k dobru a blahu druhého (spolučlověka, skupiny, tvora, přírody, státu); prakticky je to čin lásky, moudrosti, tvorba díla, boj za ideály, naplnění smyslu života, pomoc druhému při sebeaktualizaci; obsahuje vnitřní

kladnou a vědomou intenci člověka, svobodnou vůli a radost konat, sounáležitost s něčím vyšším;

3. vertikální směr t: přesah Já směrem k jsoucnu, bohu, nejvyššímu smyslu světa, tj. i vlastního života, sjednocení s univerzem; prakticky je to prožitek nejvyšší formy sounáležitosti, jistoty, důvěry, naděje, víry, odevzdanosti, vhledu; je doprovázen i vnitřní změnou člověka a jeho aktivitou navenek;

4. oba směry t.: jsou vzájemně propojeny a rozvíjením jednoho lze ovlivňovat druhý;

5. pozitivní a negativní t. přesahová aktivita za vnější, osobní i duchovní hranice se záměrem upřednostnění sebe nebo poškození sebe i druhého. Negativním přesahem není dobře míněný přesah, který se prakticky nepodařil, tzn. vždy rozhoduje propojení vnitřní intence člověka a aktivity jednotlivce;

6. viditelné a neviditelné: viditelné t. vymykající se každodennímu jednání (hrdinský čin, boj za ideály aj.), neviditelné t. jednání bez nestandardní viditelné aktivity, které však obsahuje změněné vnitřní prožívání jednotlivce (vědomí účasti na něčem vyšším) oproštěné od egocentrismu;

7. Předchází mu nebo jej doprovází vyšší reflexe, prozření, metanoia, hraniční prožitek, konverze, etické jednání.

II Osobnost a transcendence

V této druhé části dizertace reflektuji transcendenci jako idálně rozvinutou složku osobnosti, všímám si jejich projevů u dospělého člověka, jakož i hlavních vývojových mezníků - co je podporuje a co jim brání. Při vymezení transcendování u vychovatele a dítěte se opírám o schéma Já-vztah-Ty, který byl popsán jako jedna z možností překonání novověké distance subjekt-objektového myšlení.

7 Ideální homo transcendens

Tato kapitola se zamýšlí nad tím, jak vypadá ideální typ člověka přesahujícího. Používá syntetickou metodu s dedukcí vzhledem k chybějící literatuře.

7.1 Rozvinutost transcendentní složky osobnosti

Cílem transcendentní složky osobnosti je její rozvinutost. Tou není fixní podoba „stálá situace, stav, v němž jedinec setrvá už navždy, jakmile jej dosáhl“ (Coan 1999, s. 19). Jedná se o psychologický cíl, který definujeme ve „způsobech chování a prožitcích, od nichž místo stálé přítomnosti očekáváme **spíše občasné projevy**“. Proto vnímáme „ideální stav spíše v termínech procesů růstu a nikoli v termínech konečného stavu“ (tamtéž).

Z řečeného plyne, že rozvinutost osobnosti v přesahu **nemá svou konečnou podobu**, má však podle mého názoru **počáteční bod**, od kterého se odvíjí – tím není ani biologické, ani psychologické, nýbrž **transcendentní narození**. Jím míním výchovný vnitřní obrat člověka (metanoia, prozření, intenzifikaci víry apod.), který se projevuje změnou smýšlení a jednání. Ani křesťanská konverze ani řecká periagogé však neznamena „jakousi definitivitu pobývání u Agathon-Dobrého či v následování absolutní výzvy bez klopýtání“ (Palouš 1987, s. 199). **Psychologický, filozofický i náboženský náhled hovoří o stálém úsilí subjektu o přesah, které se projevuje vnějšími projevy, jejichž četnost neukazuje nutně na kvalitu.**

Vnější projevy přesahu **podléhají vždy subjektivnímu hodnocení**, které za jistých okolností (prožitek stejné nebo obdobné přesahové aktivity) může u dvou či více lidí způsobit hlubší porozumění sobě i celku světa. Může však vést k rozdílné interpretaci. Z tohoto důvodu je i rozvinutost této složky osobnosti spojena s procesem kontinuálního poznávání a učení.

7.2 Paradox 1: nemožnost i možnost dozrát v přesahu

Přesah (transcendence) jako každá jiná charakteristika osobnosti musí podléhat zrání jako „vrozeně dané posloupnosti růstu a změn organismu“ (Hartl, Hartlová 2010, s. 297). Je také stejnou měrou závislý na podnětech vnějšího okolí.

Nemožnost plně dozrát neodkazuje na nihilismus nebo neschopnost člověka, ale značí otevřenost pro nové skutečnosti a pro možnost změny. Je také vázána na mnohovýznamovost pojmu přesah, jehož preference jsou u každé osobnosti různé.

Možnost dozrát znamená dosáhnout stavu určité vnitřní připravenosti k tomu, aby člověk určitý směr transcendování realizoval vnitřně i navenek. Tato možnost je zároveň **nadějí** člověka, že paradoxně i přes nemožnost dozrát plně v přesahu, má přesah své **vyzrálé projevy**.⁴³ To nevylučuje stále možnost zrát a za podobných okolností jednat jinak.

7.3 Paradox 2: rozvinutost v přesahu závisle i nezávisle na věku

Člověk během života prochází různými obdobími s typickými fyziologickými, duševními o sociálními změnami. V závislosti na věku je pojmenováno, kde je umístěn pocit slasti (Freud), jaký vnitřní konflikt uvnitř jedince vzniká (Erikson), jak probíhá kognitivní vývoj (Piaget), morální vývoj člověka (Kohlberg), příp. morální vývoj z hlediska sociální perspektivy (Selman). Také existuje v závislosti na věku pojmenování vztahu člověka k víře (Fowler) a náboženskému úsudku (Gmünder-Oser) aj. Vývojové teorie nám pomáhají k lepší orientaci v tom, jak se transcendování člověka projevuje a kde jsou jeho vývojové hranice. V tomto smyslu je na posloupnosti vývojových změn **závislý**.

Z praxe resultuje, že transcendování je do jisté míry na věku nezávislé. Tím míním to, že u některých jedinců predispozice dovolí a vnější stimulace je natolik silná, že vyzrálý projev (konativní, emocionální, kognitivní, verbální, tvořivý aj.) přichází ve věku, kdy

⁴³ Psychologický termín zralost může znamenat též „dospělost“, pro kterou je příznačné „vymaněním se z kontroly rodiny, volba zaměstnání, vytvoření sexuálních vztahů, schopnost využívat volný čas, ztotožnit se s vlastním já a ujasněním si názoru na svět“ (Hartl, Hartlová 2010, s. 697). – Tak jako lze definovat pojem dospělost jedince, lze podle mého názoru uvažovat i o **dospělosti homo transcendens** a spojit je s těmito atributy: vymanění se z názoru většiny, volbu vlastní životní orientace spojenou se zodpovědností za celek, vytvoření si vztahu k celku, schopnost využít svůj čas smysluplně, ztotožnit se s vlastním i cizím Já a vidět v něm Ty, nazírat svůj názor na svět jako jeden z možných přístupů, schopnost nahlížet danosti z vyšší perspektivy, rozhodnost učinit to, o čem jsem bytostně přesvědčen, mít naději a víru v to, co mě obohacuje a činí ze mě lepšího člověka.

bychom to nečekali.⁴⁴ **Věk je vodítkem, jedinečná osobnost každého člověka a jeho specifický životní příběh je důvodem, proč lze od věku a „povolených“ schopností při interpretaci přesahu odhlédnout.**

7.4 Paradox 3: rozvinutost v transcendování závisle i nezávisle na inteligenci

Transcendování je **závislé na inteligenci** (plánování úkolů, řešení problémů, využívání zkušeností i zdravého rozumu, Sternberg in Hartl, Hartlová 2010, s. 224), dále pak i na inteligenci emoční a sociální.⁴⁵ Rozvíjet transcendování lze proto v závislosti na inteligenci člověka, a to ve smyslu starého přísloví „komu bylo více dáno, od toho bude více požadováno“.

V obecném smyslu je transcendence nebo sebe-transcendence schopen každý, tj. z této definice vyplývá, že nemůže být pouze výsadou vysoké inteligence. Vertikální i horizontální přesah bývá zpochybňován u mentálně postižených lidí i přesto, že již některé výzkumy hovořící ve prospěch těchto lidí existují (např. Maďarová 2009, 2010). Z praxe je zřejmé, že je zde nesouměrnost mezi posuzováním projevů a skutečnými prožitky uvnitř jednotlivce. Podobně je tomu např. u starších lidí trpících demencí nebo Alzheimerovou chorobou nebo u úplně malých dětí, které např. o sobě ještě nehovoří v první osobě.

O fungování světa se těžko bude zasazovat člověk s mentálním postižením, tj. jeho dojrálé projevy transcendování budou vypadat jinak a pro většinovou populaci budou mít jinou hodnotu. To však nic nemění na tom, že i on může být **dynamickou osobností žijící v přesahu s občasnými signifikantními projevy**, a to dokonce více vyzrálou a rozvinutou

⁴⁴ Viz. např. malby 5-ti leté autistické britské dívky Iris srovnávané s impresionistou Monetem. <http://irisgracepainting.com/>.

⁴⁵ Intelligence, o které hovoříme v souvislosti s přesahem, vychází ze všeobecné definice, tj. inteligence člověka, kterou je „schopnost chápat, zobecňovat, usuzovat, používat symboly, učit se ze zkušenosti, řešit problémy, hodnotit a orientovat se v nových situacích“. Podíváme-li se však na definice jiných typů inteligencí určitě je to souhra i těchto jiných důrazů. Důležitá je např. **emoční inteligence** jako „schopnost vhodně uplatňovat vlastní city a rozpoznat a brát v úvahu city druhých při zvládnání osobních i pracovních situací; citová vyzrálost; míra radostného prožívání života; osobní moudrost“. Je zde však důležitá i **sociální inteligence** jako „schopnost jednat s lidmi a tvořivě řešit mezilidské konflikty“ (Hartl, Hartlová 2010, s. 224-226). Schopnost empatie a citlivost v komunikaci s druhými není jen požadavkem na odborníky pracující s druhými lidmi, ale je nutná při veškerém mezilidském soužití.

osobností než zdravý a inteligentní egocentrik, jehož projevy jsou bezchybné a záměr projevovaný navenek výsostně lidský.⁴⁶

7.5 Paradox 4: kvalita nemusí být vždy zárukou kvality

Když někdo uskuteční kvalitní čin (roz. hodnotný in Hartl, Hartlová 2010, s. 277), nemáme problém to ztotožnit s pozitivním přesahem. Je-li přesahová aktivita subjektu negativní, tj. s cílem poškodit, ublížit, vyniknout v tom, co společnost odsuzuje nebo sankcionuje, provedena kvalitně, je to negativní destruktivní přesah, který vždy odkazuje na závažný osobnostní problém. Tak jako dobré jednání navenek nemusí být zárukou kvality (uvnitř člověka může probíhat něco úplně jiného), tak i dobře provedený negativní čin nemusí mít hodnotné provedení (tj. člověk má např. výčitky svědomí, a tím má negativní přesah slabinu).

Jak upozorňuje K. Rýdl, slovo kvalita sama o sobě nic neznamena, vyvstává až „ve spojení s jiným pojmem“. „Kvalitou rozumíme vlastnost nebo stav námi promítaný do předmětu (věc, jev, živá bytost), který je následně pozorován (s cílem zaujmout hodnotící soud) podle určitých kritérií“ (Rýdl 2012, s. 114). Vzhledem k tomu, že je transcendování mnohovýznamové a lze hodnotit převážně viditelnou stránku (projev transcendování), dostává pojetí kvality určitou nehodnotitelnost. Projev transcendování člověka navenek není zárukou kvality transcendentní složky osobnosti, nicméně vždy odkazuje na skutečného člověka – jednání (Akt) „odkazuje na bytí (Sein)“ člověka (Bonhoeffer 1988, s. 53).

7.6 Homo transcendens - antropologická typologie

V. Smékal pro zjišťování složek osobnosti volí zajímavý postup od konsekvencí (model osobnosti CREDO'S); říká: „studovat osobnost prizmatem tohoto modelu znamená vyjít od ... výsledků činností, od stop, které jedinec svou činností zanechává v prostředí (2004, s. 63). Tím autor vystihl jedno ze starověkých mudrosloví „po ovoci je poznáte“. Touto cestou uvažování jdou v definování přesahujících osob v podstatě i Z. Helus a R. W.

⁴⁶ Tak jako nízká inteligence může bránit v praktickém provedení přesahu, může jí být i vysoká inteligence. Možná jsme někdy o někom slyšeli větu „na zlo, to má vysokou inteligenci!“ Tím nepopisuje inteligenci jako takovou, ale abnormální schopnost průměrně nebo podprůměrně inteligentního člověka kombinovat, plánovat a inovovat jednání, které poškozuje druhé (podvodná jednání, krádeže, pomluvy aj.) V podstatě se jedná o negativní přesahování Já za účelem vlastního prospěchu bez ohledu na způsob provedení a důsledky takového jednání.

Coan, protože si všímají typických obecně uznávaných osobností vyznačujících se **pozitivním transcendováním**.

7.6.1 Homo transcendens a pozitivní přesah

R. W. Coan předkládá ve své knize tyto „modely ideální osobnosti“: „hrdina (rytíř)“, „umělec“, „mudrc“ a „světec“ (Coan, 1999, s. 20-21). Pro ně jsou charakteristická různá „lidská naplnění“, která se vyznačují těmito charakteristikami: „efektivnost“, „tvořivost“, „vnitřní harmonie“, „lidská pospolitost“ a „transcendence“. Vzhledem k tomu, že Coan definuje transcendenci velmi úzce jako účast na tom, co přesahuje naše „bytí“, dokonce jako „prožitek rozplynutí naší separátní individuality“, nepřekvapí nás, že ji přisuzuje pouze **mystikovi (mudrci)** a **světcům** – tj. pouze na rovině vertikální. Pro ně je stejně důležité jednání (moudré rady, život pro druhé) jakož i vnitřní prožívání transcendence. V námi definovaném pojmu transcendování mohou být právě všichni zmínění určitými typy transcendujících lidí, protože hrdina i umělec prokazují přesah zejména na rovině horizontální. Transcendovat lze podle R. W. Coana na:

- **rovině přesahující naše bytí.**

Transcendence náleží **hrdinům** stejně tak těm **obyčejným**, kteří neumírají pro druhé, ani nezachraňují svět. To je hlavní myšlenka typologie **Z. Heluse**. Podmínkou přesahové aktivity je oproštění se od egoismu a nazření celku, tj. své aktivity, která slouží vyššímu cíli (Helus 2009, s. 265-266). Transcendovat lze podle Z. Heluse na těchto rovinách (2009, s. 42-43):

- **rovině lásky (agapé):** rodič, partner, přítel, učitel;
- **rovině tvorby:** sochař, básník, vědec, zakladatel státu, dělník, obyčejný člověk, který to, že se účastní přesahu, rozpozná;
- **rovině mravního závazku:** osobnosti i obyčejný člověk, kteří čelí zradě na ideálech a hodnotách pravdy;
- **rovině utrpení:** trpící poznává smysl života („trpím, ale jsem šťasten, protože nahlížím, že to má důvod, smysl“ (Helus 2012b, s. 32).

Hrdinské i mystické typy máme zachyceny paralelně ve všech pohádkách a mýtech na světě.⁴⁷ Právě ony posloužily **C. G. Jungovi** k doložení modelů chování v jednotlivých archetypech, které odkazují na kolektivní nevědomí. Představují „nejstarší, typické a transtrukturně sdílené zkušenosti lidstva“. Jedná se o „pravzory lidského jednání a usilování, pocitů a poznání“ (Hartl, Hartlová 2010, s. 46). Jedním z archetypů je „**moudrý stařec** (wise old man)“, který je „personifikací ducha zralého muže“. Je to „archetyp představující **moudrost a smysluplnost**“ a „ve snech se objevuje jako postava s autoritou (lékař, učitel, kněz, mág)“ (Hartl, Hartlová 2010, s. 549). C. G. Jung definuje transcendenci psychologicky jakožto přesun nevědomých obsahů do vědomí, tj. transcendování vede ke změně postoje člověka.⁴⁸ Propojení moudrosti a smysluplnosti s pojmem transcendence (přesah) jako něco vyššího nalezneme např. u J. Křivohlavého (2009, s. 102-103; 2006, s. 108), nicméně bez explicitní antropologické typologie. Na základě obou autorů však můžeme shrnout, že lze transcendovat také na:

- **rovině moudrosti a smysluplnosti života.**

Žádná ze zde uvedených typologií nehovoří o dítěti. Přesto je to C. G. Jung, který podle mého názoru transcendentní charakteristiku dítěte uchopil, ačkoliv o ní takto explicitně nehovořil. Dítě není jen pouhým „zbytkem vzpomínky na vlastní dětství“, nejsou to ani jen „obrazy jistých věcí z našeho dětství, které jsme zapomněli“, ale je to „předvědomý aspekt dětství, kolektivní duše“ (1997, s. 287). C. G. Jung říká: „dítě je potenciální budoucnost“, protože „připravuje budoucí proměnu osobnosti“, tj. „v

⁴⁷ To, co můžeme o archetypech říci, jsou jen „archetypické představy“, „účinky“ archetypu, protože to se konkretizuje v našem vědomí, podstata archetypu je však záležitostí nevědomí (Jung 1997, s. 126). Zde se Jung silně drží platonismu, archetyp je v podstatě Platonovou ideou.

⁴⁸ Zajímavě si při výkladů archetypové teorie poradil s pojmem transcendence **C. G. Jung**. Vnímá ji jako umožnění spojení vědomých a nevědomých obsahů. Nehovoří o ní jako o té **transcendenci**, ale o „transcendentní funkci“, která není podle něj ani „tajuplná“, „nadpřirozená“, ani „metafyzická“, ale je to „**psychologická funkce**“. Odehrává se mezi nevědomím a vědomím a „umožňuje přechod od jednoho postoje ke druhému organicky, tj. bez ztráty nevědomí“. Nevědomé obsahy transcendují do vědomí, ale pacient to nechápe, proto „transcendentní funkci“ vědomí a nevědomí „zprostředkovává pacientovi příslušně vzdělaný lékař, což znamená, že mu pomáhá, aby spojil vědomí a nevědomí a docílil tak nového postoje“. Odborník se tak podle Junga stává zprostředkovatelem transcendentní funkce, tj. přechodu nevědomých obsahů do vědomí, tj. pomáhá k přesažení hranice mezi neuvědomovaným obsahem a vědomím člověka. U Junga nenalezneme přístup k transcendenci ve smyslu spirituální psychologie, protože pojem „numinózní“ nenazírá jako přesahující, ale jako „fascinující sílu archetypického obrazu“ (Jung 1997, s. 124). Transcendentnu tak vymezuje pouze charakter neuvědomitelnosti, tj. toho, co stojí za hranicí lidského vědomí, což je např. i podstata archetypu (Jung 1997, s. 126).

individuálním procesu anticipuje postavu, která vznikne ze syntézy vědomých a nevědomých prvků osobnosti“. Proto je to „symbol sjednocující protiklady“ (1997, s. 288). Je dokonce „zprostředkovatelem, spasitelem, tím, kdo vytváří celek“, jeho znázornění „kolem, kruhem, koulí nebo kvaternitou“ ukazuje na celek, který „transcenduje vědomí“, a o kterém Jung hovoří jako o „bytosném Já (Selbst)“ (Jung 1997, s. 289-299). Definuje u tohoto archetypu „motivy opuštěnosti, nepřemožitelnosti, hermafroditismu, bytosti počátku a konce“ (1997, s. 292). Autor objevil, že dítě má v mýtech všech národů určité výsadní postavení, které nesouvisí s jeho nerozvinutostí ani výškou, ale s jeho dětskými pozitivními schopnostmi, které souvisí s myšlenkou transcendování a ukazují se na:

- 1. rovině hrdinství (nepřemožitelnost);**
- 2. rovině časové (je potenciální budoucností);**
- 3. rovině existence (je počátkem i koncem);**
- 4. rovině prostředkující (je sjednotitelem protikladů);**
- 5. rovině celku (vytváří celek).**

7.6.2 Homo transcendens a negativní přesah

Pozitivní přesah je péčí o život druhého i mého a současně péčí o celek světa. Pro popsání negativního homo transcendens neexistuje žádná typologie (vyjma křesťanského in Adamo einai – bytí v Adamovi, tj. bytí v hříšnosti, které kontrastuje s in Christo einai – s bytím v Kristu).⁴⁹ Podle mého názoru tento fenomén můžeme popsat slovy E. Fromma jako **destrukci života druhého i mého nebo destrukci celku světa**. Lidově jsou tímto způsobem vnímáni antihrdinové, někteří političtí vůdci, někteří lidé praktikující okultismus apod. Jejich definování by zasloužilo zvláštního šetření.

Dedukuji, že na obecné rovině mohou existovat tyto podoby: vrah, sebe-vrah, zabiják-ideálů a smyslu života, zabiják-vlastního úsudku, zabiják/vrah-duše aj. Signifikantním znakem je úkladnost a / nebo vědomí negativního činu. Polehčujícím faktorem je svědomí. Není sebe-vrahem i anorektička nebo člověk s neadekvátně nízkým sebehodnocením? Není zabijákem-duše egocentrik nebo zfanatizovaný „mystik“ (roz. ten, který se považuje za mystika). Je-li tomu tak, nejedná se pouze o jednání úmyslná, ale i jednání ovlivněná nemocí, morálním, duševním a duchovním zanedbáním, osobnostním

⁴⁹ Více viz Ryšková, M. 1994, s. 17, s. 187n. – Bravená 2010b, s. 16.

deficitem, špatnou výchovou, genetickou predispozicí a působením prostředí. V **negativním pojmu transcendence jde o to, co neegocentrickou transcendenci vraždí (destruuje úkladně zcela) nebo zabíjí a ubíjí** (destruuje i nevědomě – viz Kodrlová, Čermák 2009).⁵⁰ Vzhledem k tomu, že empirická část této dizertace zjišťuje pozitivní transcendování dětí, dále se této typologii nevěnuji.

7.7 Shrnutí

Ideální homo transcendes jakožto plně rozvinutá osobnost neexistuje, má však svůj počátek v transcendentním narození (obratu, metanoie, konverzi, intenzifikaci víry apod.). Pro transcendentní charakteristiku osobnosti je příznačné, že je závislá i nezávislá na procesu zrání, věku, inteligenci i představách o kvalitním přesahu. Existují antropologické typologie popisující pozitivní přesah člověka (Coan, Helus) a přesažný aspekt dítěte (Jung) Negativní typologie existuje především v lidových představách a není předmětem mého dalšího zkoumání.

⁵⁰ Této problematice se věnuje např. dílo *Sebevražedná triáda*. U jednotlivých případů suicidního jednání je „narušena síla Já (ego-strength)“. Může jít o narušené interpersonální vztahy již z vazby „matka-dítě“ (Kodrlová, Čermák 2009, s. 53).

8 Osobnost vychovatele a přesah

V této kapitole vycházím ze skutečnosti, že k člověku patří nezabývání se, ale i zabývání se sebou samým (Helus 2009b, s. 10), které má také transcendentní rozměr (Bucher 2007, s. 26). Vztah k Já je základem pro uskutečňování vztahu k Ty.

V podkapitole 8.5 používám synteticko-deduktivní metodu vzhledem k chybějící literatuře.

8.1 Jáství je povahy zřejmé i transcendentní

Jáství je zřejmé, tj. srozumitelné ve svých teoretických definicích. Já je složeno z:

- **Já poznávajícího** (*ego*, „sebe-vědomí“, „činné Já“, „subjekt“) a z
- **Já poznávaného** (*me*, „sebe-pochopení“, „obraz sebe“, „objekt“).

Obě složky jsou vzájemně propojené, ale každá výpověď o činném Já je vždy uskutečněna z pozice obrazu Já.⁵¹ „Dvě“ Já jsou vlastně tři, protože máme i touhy a naděje, které projektujeme do:

- **Já ideálního.**

Rozpory v jednotlivých pojetích Já u některých lidí působí nesoulad a duševní onemocnění (Rogers, in Fontana 1997, s. 248).

D. Fontana reflektuje několik rovin přístupu, které člověk k popisu svého Já používá, ale které podle něj **nevystihují zcela jedinečnost Já**. Jsou jimi:

Přítomný okamžik – zde je problém stálé změny - „tělo, myšlenky a city se mění“. Zachytit toto dění je těžké a v podstatě nemožné.

⁵¹ Prvním způsobem definování je **Já** „jako činitel“ (*I, ego*), které „vnímá, hodnotí, rozhoduje, činí“. Toto já se také nazývá „sebe-vědomí (self-awareness)“ (Hala 1997, s. 27), „činné“ nebo „**poznávající**“ **Já** a je člověkem vnímáno ve svém těle („uprostřed hlavy v rovině očí“, „v hrudi“, v pravé ruce“ apod.), je prožívané jako neměnné v čase, „je jediným příjemcem událostí a původcem činů“ (Balcar 1991, s. 152-153). - Druhý způsob definuje Já (*me*) jako „sebe-pochopení (self-understanding“, Hala 1997, s. 27) je „obrazem sebe“, je to **Já „poznávané“**, které je „vnímané, hodnocené, chráněné, zdokonalované“. Základem „obrazu já“ je „vjem a představa vlastní osoby – vlastního těla a vlastní osobnosti ve světě“ (Balcar 1991, s. 152-153, 155). – Více o rozdělení Já na subjekt-objekt (G. H. Mead in Fontana 1997, s. 247)

Prožitky v minulosti - Jáství je pak definováno za pomoci prožitého, ale i zde je fragmentárnost a nemožnost vybavit si všechny činnosti minulého týdne, natož minulých let – i toto je „zlomkový“ popis.

Obecné výrazy – „jméno“, „povolání“, „postavení v rodině či ve společnosti“ – zde jsou však paralely mezi lidmi a tyto skutečnosti ještě nic nevypovídají o jedinečnosti osoby.

Popisy mé osoby – popisy chování, hodnocení, postoje. Podle D. Fontany: „ani zde nejsou tato označení opravdu mnou, neboť jsou to popisy mne, nikoli vyjádření onoho prchavého vědomí zážitku, kteří činí život mým a který zřejmě nelze vyjádřit slovy“. Jsou však pro psychology, a tudíž i pro pedagogy důležité, protože „sdělují, jak lidé svou existenci prožívají“. Právě tato vyjádření směřují k popisu obrazu osoby – popis Já poznávaného (Fontana, 1997, s. 244-245).

Konkrétní a nezaměnitelné Já je povahy transcendentní, tj. přesahující jakýkoliv viditelný projev nebo popis. Teprve na základě vztahu k Ty je uchopitelná i jedinečnost Já. J. Sokol píše, že ačkoli tímto já ...neustále jsme a toto slovo nesčíslněkrát bez problému používáme“ jsme schopni vystihnout Já pouze jako vymezení vůči protějšku, protože „já se vyskytuje vždycky jen v nějakém vztahu, jako jeden z pólů tohoto vztahu“. Také dítě si uvědomí sebe jako Já až na základě odlišení se od Ne-já (Sokol 1996, s. 68–69). Já „není vykazatelné bez druhých“, protože Já lze charakterizovat jako „**spolu-s-druhými-být-ve-světě**“ (Michálek 1996, s. 35).

8.2 „Tyství“ odkazuje na přesah Já

Zatímco se psychologie zabývá pojmem Jáství, pojem „Tyství“ nenalezneme. Je to zřejmě proto, že Ty je vlastně jiné Já. M. Buber předložil gnozeologickou duální definici Ty:

- **Ty nepoznané** = On, Ona, Ono;
- **Ty poznávané** = skutečné Ty odkrývající nově Já.

Druhý je Ono („věčná kukla“), která skrývá Ty (věčného motýla“) (Buber 1995, s. 18). Rozpoznat v druhém místo Ono (On, Ona) Ty znamená nově přistoupit i k pojmu Já. Vztah vyjevuje Ty, činí z individualit (Ono) osoby (Ty) a mění poznávaného (tamtéž, s.

51).⁵² Individualita „si uvědomuje sama sebe jako někoho, kdo je takový a takový, a ne jiný“. „Osoba si uvědomuje sama sebe jako někoho, kdo se účastní bytí, kdo koexistuje, kdo tedy je“. Poznávat se znamená pro individualitu „poznej, jaký jsi“ a pro osobu „poznej se jako bytí“ (tamtéž, s. 52). Z toho plyne, že Ty i Já je záležitostí kognitivní, do které náleží i vyšší reflexe.

Na základě dedukce můžeme ještě tuto teorii „Tyství“ rozšířit. Každý z nás ví, že existuje v naší mysli i jiné Ty:

- **Ty ideální** = to, které si přejeme potkat, milovat, uznávat;
- **Ty zidealizované** = stávající zkreslená představa o Ty;

Obě dvě Ty vznikají na základě našich představ o někom, nikoliv na základě skutečného poznání (srov. Buberovo „Wahrheit als Begegnung“).

8.3 Poznávat Ty ve vztahu znamená překonat reifikaci

Podle V. Smékala se při poznávání osobnosti dopouštíme pod vlivem ztechnizovaného světa nebezpečné redukce. Je jí „reifikace (zvěčnění - NB) lidské osobnosti“ a velmi pregnančně vystihuje, že tato představa o druhé osobnosti „je tak zakořeněna v našem myšlení, že ji bezděky podléhají i ti, kteří si její nebezpečí uvědomují“ (Smékal 2004, s. 479 – srov. člověk „jako ideální surovina“ in Michálek 1996, s. 49). Autor vystihl problém odcizení v subjekt-objektovém schématu, dále myšlenku Bubera o nazírání druhého v distanci i fakt, že i reflektující Já podléhá každodennosti myšlení.

Věci poznáváme zvenčí, zatímco poznávání osobnosti se váže na osobní sféru jednotlivce, jejíž „privátní vnitřní obsah je možno zjistit jen v dialogu s druhým subjektem, vzájemným sebeodhalováním“ (Smékal 2004, s. 480). To se děje ve **vztahu**. Ten je charakterizován jako „působení mezi dvěma nebo více jevy, objekty či osobami; v psychologii provázený emocionální vazbou a určitou mírou odpovědnosti“ (Hartl, Hartlová 2010, s. 678). Není to jenom bezobsažná spojnice mezi Já a Ty, ale je to **základní socializační prvek**. Na rozdíl od pouhého kontaktu nebo styku je ve vztahu obsažena vlastnost vázanosti“ (Smékal 2004, s. 54). To lze definovat i tak, že vztah v podstatě tvoří

⁵² **Osoba** (person) je „lidský jedinec se stránkami tělesnými i duševními“ (s. 372). **Osobnost** (personality) je „celek duševního života člověka a nejvlastnějším znakem je **jedinečnost**, výlučnost, odlišnost od všech jiných (Hartl, Hartlová 2010, s. 373). **Individualita** (individuality) je „osobitost; základní kvalita osobnosti daná odlišností od druhých; člověk sám sebe chápe jako **jedinečnou bytost**“ (s. 219).

samostatný prvek mezi Já a Ty, protože má vždy svou specifickou charakteristiku a není nikdy totožný s žádným subjektem (Akvinský).⁵³ Je dán podle mého názoru: **místně** (čtvrť, město, stát), **časově** (dlouhodobě, krátkodobě), **společensky** (rodina, škola, zaměstnání, zájmové aktivity aj.) a **osobnostně** (lidé snadno/ hůře navazující vztahy).

Být ve skutečném vztahu k druhému vede k překonání reifikace osobnosti. Ty odkazuje Já na přesah a vede jej k pravému poznání druhé osoby.

8.4 Poznávat Já znamená stávající představu o Já transcendovat

Již starořeční filozofové říkali: „Gnóthi se auton (poznej sebe sama)“. Tehdejší mysterijní charakter (viz Palouš 1987, s. 138) poznání je pryč. Poznávat znamená „vnímat, hodnotit a vztahovat se k poznávacím procesům“ (Hartl, Hartlová 2010, s. 253), přičemž vnímání bylo od nadsmyslové složky (mystéria) odděleno a vztahování k poznávacím procesům bylo v naší společnosti zanedbáno. Poznávání sebe dokonce někteří spojují s moudrostí (Kant – „sebepoznání je počátkem vši moudrosti“). Nejde o nějaké letmé pozorování, ale **plné poznávání**, které nám dá „pevný základ, na němž budeme moci budovat svůj život“, tj. rozpoznáme své silné i slabé stránky, radosti i starosti, to, co je nutné změnit nebo posílit (Fontana 1995, s. 247).

Poznávání Já je ovlivněno více faktory, které když člověk rozpozná, tak je na cestě přesažení svého vlastního Já. Těmito faktory míním:

Smysluplné využití času: Člověk se většinu dne zbývá vnějšími věcmi, těmi „které nám slouží a zpříjemňují náš život“, příp. těmi, kterým sám slouží. Poznání sebe předpokládá „znalosti o člověku, o jeho těle, o jeho vývoji, o jeho duševním životě, o jeho postavení v přírodě a společnosti, mezi lidmi, o jeho chování a jednání, o jeho výchově atd.“ (Bakalář, 1978, s. 26), a to si zasluhuje hodně času.

Nazření fragmentárnosti poznání: Poznáváním jsou míněny „více či méně úplné a přesné obrazy odráženého světa ve vědomí; je zprostředkováno vnímáním, pamětí, myšlením a emocemi“ (Hartl, Hartlová 2010, s. 435). I tato psychologická definice

⁵³ Taková charakteristika vztahu, jak jej chápeme dnes, se opírá o filozofické myšlení. Již Aristoteles přichází s kategorií vztahu, který charakterizuje každou věc. Odlišení vztahu od subjektů nalezneme u Tomáše Akvinského: „sám vztah (relatio) tedy není to, co se vztahuje (relatum), ale to, díky čemu nebo čím se ... subjekt vztahuje k jinému.“ Rozlišuje „subjekt vztahu“ (např. rodič), „termín vztahu“ (syn) a „základ vztahu“ (akt plození). Vztah je „odlišné jsoucné“ (Svoboda 2013, s. 74 – 75).

připouští určitou neúplnost: Co je míněno oním „více či méně úplně a přesné“? Neznamená to přibližně přesné, tj. subjektivní a ovlivněné předporozuměním (prekoncepty)?

Činné sebeuvědomění: S poznáváním souvisí „sebeuvědomování“, které je „impulsem k práci na sobě“ – tj. „co musím se sebou udělat, oč budu usilovat, s čím se budu identifikovat“. To „vede k přijetí odpovědnosti za to, jaký jsem a jaký bych mohl / měl být, co dělám a co svým jednáním způsobuji, tedy k přijetí odpovědnosti za vlastní profesionální rozvoj“. Taková zodpovědnost za sebe je „předpokladem k přijetí (spolu)zodpovědnosti za dítě“ (Spilková 2008 a, s. 41). Záměrně volím označení „činné“, protože, má-li být transcendující Já skutečně sebeuvědomělé, má na základě svých zjištění i konat. M. Buber říká: „Jest zvrácené sebeuvědomění, které nepovzbudí člověka k obratu a nenavede ho na cestu“ (1994, s. 3).

Nazření předporozumění o Já: Poznání Já je ovlivněno kontextem dané společnosti, do které se rodím a v které vyrůstám (jsem „akceptován“, více viz Patočkův první existenciální pohyb 1995, s. 124; 1990, s. 45).

Úsilí o vlastní bytí: Má tvořit protiváhu úsilí o vědění a patří k „pravému prožívání osobní identity“. D. Fontana to definuje sice úzce jako „oblast sebepojetí a citů“, ale dobře rozpoznává, že „většina škol nevytváří soustavně a cíleně v dětech „bytí“. Pouze ono vede „k pravému pochopení a přijetí vlastního já“ (1997, s. 270). O to šlo i „jeskynní“ paidei – „sebenáhledu, který je zároveň vzhledem do bytí“ (Palouš 1991, s. 33). Stejný imperativ pro výchovu vidí i J. Michálek, a sice „nelézt místo výchovy jakožto patřící k bytí člověka“ (1996, s. 16).

Já transcendující je stále reflektující Já, neutíkající před vnitřním zápasem, vlastní zodpovědností, je to sebehodnotící i sebeuvědomující Já, které poznává a koná a na základě své činnosti opětovně poznává. **Transcendující Já touží každý den pronikat do hlubších vrstev Já (transcendovat aktuální představu o sobě), protože to je cestou přibližování se k originálu i k ideálu Já i k druhému člověku.**

8.5 Transcendovat znamená překračovat osobní hranice

Sebeúcta („self-esteem“) je spolu se sebeobrazem („self-image“) základem profesní identity učitele („onion model“ – Korthagen 2004, Korthagen, Vasalka 2005, více viz Spilková 2008b, s. 90-91). **Úcta** je „respektování hodnoty druhé osoby či objektu“,

„patologie se může ubírat ... adorací nebo degradací sebe i druhých“ (Hartl, Hartlová 2010, s. 632).

Nízká sebeúcta vychovatele je důsledkem:

1. osobních traumat. Podle I. Kodrlové a I. Čermáka se jedná o události „ztráty, odmítnutí, zneužití nebo neúspěchu“. Je tím narušena síla Já, která „napomáhá člověku udržet si emocionální stabilitu a zvládat vnější a vnitřní stres“. Může to vést až k dezintegraci Já, které je „typické pro nejextrémnější formu sebeustruktury – sebevraždu (více viz Kodrlová, Čermák 2009, s. 51).⁵⁴

2. politického tlaku. Ten vede podle E. Fromma k „potlačení svobody“, a tím se člověk „sám sobě odcizuje, pozbývá svých potencialit být tím, kým být má“ (Helus 1995, s. 19).⁵⁵

3. dezintegrujícího klimatu společnosti. Českými specifiky podle mého názoru jsou:

- **náchylnost k nespokojenosti se vším**, která vyrůstá z napětí mezi silnou materiální porevoluční touhou a omezenými možnostmi toho dosáhnout standardní cestou;
- **nepřející závist až destruktivní myšlenky** po překažení úspěchu druhého (pomluvou, krádeží, nenávisí, zpřetrháním vazeb aj.);
- **obcházení pravidel, které většinové společnosti stále vyhovuje;**
- **rychlé nadšení i jeho opadnutí**, které souvisí s vírou v konkrétní (ne)schopnost člověka;
- **záměrná nesystematičnost**, která zakrývá něčí neschopnost nebo osobní zájmy.

Profesionalita učitele začíná na tom nejzásadnějším - na **docenění vlastní hodnoty** a tím přiznání úcty sobě i druhému.⁵⁶ Mít se zdravě rád, umět si odpočinout, najít si čas pro

⁵⁴ „v sebeprožívání je ...zakotvena každá suicidální aktivita, ať je suicidální motivace jakákoliv“ (Viewegh 1996, s. 86 in tamtéž, s. 57).

⁵⁵ Také M. Nakonečný hovoří o změně v sebeúctě člověka v „totalitárních společenských systémech“, kde se „vyvíjí tlak na přetvářku, lež a kolaboraci, která je prožívána jako dehonestující“, ale i přesto u některých vede ke „kompromisům s totalitární mocí“ (2009, s. 351).

⁵⁶ Základní výpověď křesťanské etiky „miluj bližního jako sebe samého“ ukazuje hloubku citu, ale i nutnost jeho hranice (agapé miluje stejně Ty i Já – ani méně, ani více).

to, co skutečně chci, objevovat nové věci ve své roli vychovatele, objevovat nově své Já. Někteří to označují za psychohygienu, jiní za péči o duši nebo o integritu člověka. Cílem je podívat se na své ať už vážné psychické komplexy (méněcennosti aj.) nebo takové ty menší české. Je to mnohdy vnitřní zápas (Helus 2009, s. 266)., kterým člověk musí projít, aby překročil své hranice (komplexy), aby se stal vyrovnanou osobností.

8.6 Moudrost jako základ homo transcendens

Moudrost je „schopnost... člověka překročit (transcendovat) vlastní zájmy, přesáhnout svá vlastní přání, záměry, touhy atp.“ Je obtížně definovatelná, ale má své viditelné projevy. Jedním z nich je „ohled na druhé lidi a jejich dobro (tzv. altruismus)“; jde o blaho nejen vlastní, ale zejména „největšího počtu lidí“ (Křivohlavý 2009, s. 16-17). Znamená to být empatický a dokázat opustit sebe sama za účelem porozumění konkrétnímu žákovi. Jsou situace ve třídě, které jsou jednoznačné, ale jsou i situace, které mohou být různě zamlžené. Někdy je jednodušší dát rychlý trest než zjišťovat příčiny a pohnutky k danému jednání, které by pomohly vyřešit situaci s vyšší dávkou moudrosti.

J. Křivohlavý hovoří o tom, že se moudrost projevuje jako „tiché vědění“, takže člověk ví, „co je moudré v jednání v určitých sociálních situacích vyznačujících se neobvyklostí, nejasností, spleťostí a zamlžeností. Týká se to přitom speciálně pojetí cílů a hodnot, k čemu je moudré se orientovat (které cíle volit a které nevolit), a (které hodnoty mají v dané situaci vyšší a které naopak nižší cenu)“ (Křivohlavý 2009, s. 17). Někdy může moudré jednání vypadat zvláštně: Traduje se příběh, že ke králi Šalamounovi přišly dvě ženy. Jedna přišla při porodu o své dítě a vzala je druhé. Obě proto tvrdily, že jim dítě patří a hádaly se o ně (Bible 1990, 1 Kr 3,16-28). Aby král zjistil pravdu, použil na první pohled nemoudrého rozhodnutí, totiž, aby se dítě rozpúlilo. Žena, které dítě patřilo, ihned prosila krále, ať ho nezabíjí, ale raději dá té druhé, vzdala se své pravdy kvůli vyššímu cíli. Král nesledoval zabití dítěte ani spor žen, ale hledal pravou matku, která své dítě za každých okolností chrání.

S představami o tom, co je moudré a nemoudré, se nerodíme, ale „v průběhu života je získáváme od druhých lidí, s nimiž se setkáváme v prostředí, kde žijeme“ (Křivohlavý 2009, s. 30). Problém nastává, když se obeznamujeme s jinou kulturou. Nemoudře si počínala v konkrétní situaci britská učitelka, která v Súdánu dovolila dětem, aby medvídku pojmenovali Mohamed. I přesto, že toto jméno navrhlo nejvíce dětí, učitelka měla být obeznámena s krajinou, ve které vyučuje, a s jejím náboženstvím, aby předešla

nemoudrému rozhodnutí. Nepojmenování něčeho jménem Proroka pro ni mělo být prioritní, protože pro islám je to prvořadá zásada; měla dětem vysvětlit, proč toto jméno medvídkovi nemají dávat.⁵⁷

Při řešení složitých problémů je důležité „pochopení podstaty věci – insight“ a také zlaté pravidlo: před vlastním jednáním vícekrát promyslet danou záležitost. V popředí stojí projev zájmu a úcty o člověka. Moudré jednání se vyznačuje tím, že člověk „v praxi běžného života dovede aplikovat to, co ví, co poznal a k čemu svým uvažováním došel“ (Křivohlavý 2009, s. 23-24). Složitost jednotlivých situací je v tom, že nejsou identické, a že se tedy moudrost neuplatňuje jako určitý etický princip. Naopak moudré jednání může být i na první pohled v rozporu s jednáním ve společnosti všeobecně přijímaným. Právě rozpoznání jedinečnosti každé situace, vnitřní záměr činit něco pro dobro druhého doprovází překročení vlastních možností, myšlení, pohodlí i času, je to projev transcending, tzn. opravdové moudrosti.

Obecnou charakteristiku důsledků moudrosti pro druhé předkládá J. Křivohlavý (2009, s. 26-27). Některé zde přeformulovávám s ohledem na vztah mezi učitelem a dítětem. Nedílnou součástí je učitelova vědomá intence, svobodná vůle, radost konat aj., jak bylo definováno výše (viz shrnutí přesahu).

Moudrý učitel se projevuje přesahem tak, že:

- vede dítě ve všech situacích;
- pomáhá mu nahlédnout do zamlžené situace a pomáhá mu ji vidět z jiného úhlu pohledu;
- ukazuje mu na řád;
- pomáhá mu „vymanit se ze spárů nejistoty“;
- dítěti předkládá zkušenosti, jak použít „obecné teoretické poznání v dané velice konkrétní situaci“;
- pro dítě ztělesňuje „vykrystalizovaný soubor morálních hodnot a morálních snah“;
- soucítí s druhými a má k nim „laskavý vztah“ (Křivohlavý 2009, s. 26-27);
- je „vzdělaný, o mnoha věcech hlouběji uvažuje, má intuici, je citlivý, mezi lidmi se cítí dobře, je ohleduplný, taktický, nevtíravý, rozvážný a nijak moc neodsuzuje druhé lidi“, „má zájem o druhé lidi, jedná fěr způsobem

⁵⁷

<http://www.novinky.cz/zahranicni/svet/127659-ucitelku-zatkli-dovolila-detem-pojmenovat-plysaka-mohamed.html>

(spravedlivě), je mírný a jde mu o smírné řešení sporů, je dobrým posluchačem“ (s. 29);

- je altruistický, vnímavý, miluje druhé (agapé), život i poznání;
- dítěti předkládá relevantní a objektivní informace;
- děti doprovází i tak, že na první pohled není dítěti zřejmé kam (viz příběh krále Šalamouna);
- je personifikovanou moudrostí;
- vzdělává se stále i v problematikách horizontálního i vertikálního směru transcendování;
- usiluje o všeobecný spirituální rozměr a smysl vlastního života.

8.7 Shrnutí

Transcendentní složka osobnosti vychovatele souvisí s jeho vztahem k Já a k Ty. Já lze vymezit přítomností, minulými prožitky, obecnými výrazy nebo popisy. Transcendentní povaha Já vybízí k poznání druhého ve vztahu. Tím zároveň poznává pedagog sebe, tj. překračuje svou stávající představu o sobě (smysluplně využívá čas, poznává fragmentárnost poznání, uvědomuje si sebe sama, své předporozumění, usiluje o vědění i porozumění bytí a bojuje se svými komplexy). Základem pro přesah vychovatele je moudrost, která se projevuje ve vztahu k dětem, pedagogům, učebnímu procesu i k pochopení světa. Existuje tato typologie transcendujícího vychovatele (hrdina, matka, typ agapé, mudrc, odhodlaný, spokojený trpitel, typ vyšší nahléd, humorista, světec, mystik).

9 Osobnost dítěte a přesah

V této kapitole se soustředíme na dětskou osobnost, která se k transcendování vyvíjí, je nositelem specifických schopností, setkává se s faktory podporující nebo inhibující rozvoj přesahu a vnímá jeho pozitivní vliv.

9.1 Vývoj dítěte a důležité mezníky pro přesah

Dítě se s plně rozvinutým přesahem nerodí, ale vyvíjí se k němu. To předpokládá i důležité mezníky, které nesmí být zanedbány. Z množství informací týkajících se psychosociálního vývoje člověka se soustředím pouze na to, co tvoří základ transcendování a je apelem pro výchovu – **překonávání distance vůči druhému, světu i sobě**. To budu sledovat na personalisticko-socializačním schématu Já-vztah-Ty, který opírám o terminologii M. Bubera.

9.1.1 Kojenec a první přesažení vlastního Já

Kojenec (0-1 rok) prožívá mnoho změn ve svém životě. Skutečnost „psychologického narození“, opuštění „symbiotického my“ (Říčan 2006a, s. 87), „personifikace“ (Sullivan, in Drapela 1998, s. 59), „pochopení existence sebe a matky jako dvou různých bytostí“ (Mahlerová, in Vágnerová 2000, s. 64) aj. popisují významný jev v životě dítěte, **objevení prvního přesažení vlastního Já**. Dítě (subjekt činnosti) objevuje svět vně sebe a určitým způsobem ho chápe jako Ne-já (objekt činnosti), ke kterému se může vztahovat. Víme, že k tomu dochází, ale nedokážeme ten okamžik rozpuštění symbiotické vazby přesně určit. Z tohoto důvodu hovoří Winnicott (1964) o „postupné diferenciaci hranic vlastní bytosti“ (Vágnerová 2000, s. 70); dokonce určitou míru symbiózy nalezneme ještě u batolete (tamtéž, s. 85). Vzájemná participace a provázanost dítěte s rodičem zůstává, mění se však pohled dítěte na ni. Jinými slovy lze říci, že kojenec je plně součástí makrokosmu (života matky) – rozlišování na objekt a subjekt v námi chápaném smyslu neexistuje. To nám může připomenout provázanost starověkého člověka se světem.

Z počátku kojenec přesahování nepotřebuje, tzn. je zde **pouze náznak vzájemné relace**, protože tvoří s matkou My, nebo – lépe řečeno – existuje nevědomě v přesahu jako My. Můžeme s určitou nadsázkou říci, že dítě jako neuvědomělé Já je samo přesahem. Mahlerová (1975) hovoří o „téměř splnutí dítěte s matkou“ (Vágnerová 2000, s. 61).

Avšak co víme vlastně o prožívání kojence skutečně, když plné sebesdělení ani pozdější retrospekce nejsou možné? Tento stav nepřesahování lze přirovnat k Micháلكově výroku o dítěti, které se rodí na práh jeskyně. Vyjádřeno platonsky je „zbaveno pout“ a záleží na výchově, zda „bude strženo do jeskyně anebo zda bude vychováno v sousedství bytí“ (Michálek 1996, s. 66 - 67).

Vztah dítěte k Ne-já se postupně začíná diferencovat. Dítě odlišuje „známé a neznámé lidi“ (6.-9. měsíc života). To nazývá Spitz (1958) stádiem „specifického objektu“ (in Vágnerová 2000, s. 62). **Ne-já má různou podobu.** Také si postupně začne uvědomovat to, co Piaget popisuje jako vnímání existence objektu nezávisle na smyslech (Atkinsonová 2003, s. 77), tzn. nové pojetí vnímání **existence Ne-já jako něčeho stálého.**

Dítě se učí **důvěřovat Ne-já (matce, pečovateli).** Důvěřuje nejdříve někomu, kdo je přesahuje, aby posléze získávalo důvěru samo v sebe. V podstatě z fyzického přesahování vyvozuje vztah důvěry.⁵⁸ Ten je stavebním kamenem přesahu v rovině horizontální – vůči sobě i lidem (srov. pozitivní a negativní výsledky Eriksonových stádií, Pervin 2005, s. 148), i v rovině vertikální, protože na základě této důvěry je dána „budoucí otevřenost pro transcendentní Ty (Streib 2001)“. Matka pro dítě ztělesňuje kosmos, kterému později může odpovídat pojem boha (Vogel, in Holm 1998, s. 80). Pokud tato vazba není navozena, upozorňuje P. Říčan, potom člověk není schopen „se s důvěrou existenciálně upnout k transcendentní Bytosti nebo k nejvyšším hodnotám“ (Říčan 2007, s. 240). Podobně uvažuje i J. Patočka, který zdůrazňuje u bezbranného novorozence první existenciální pohyb „zakorenění“, „zakotvení“ (1995, s. 124), „akceptaci“ (1990, s. 45). Ten má stěžejní význam, protože kontinuálně určuje život člověka, a to i v rámci dalších pohybů, tj. i pro pohyb transcendence (1995, s. 105, s. 110: „je to apriorní rámec, v němž se rozvíjí veškerá naše zkušenost o našich pohybových možnostech“). Člověk se zde cítí bezpečně, zažívá důvěru a v tomto je přijat a v tomto bezpečí se vyvíjí; vládne zde princip slasti a odkázanosti ze strany dítěte (1995, s. 111), je to bezpečná ochranná náruč ze strany akceptujícího (1995, s. 106). V tomto pohybu se utváří „prastruktura“ „ty-já-společné okolí“ (1992, s. 237). V něm je také „pramen oné struktury domov-cizota“ (1992, s. 237) i základ víry dítěte.

⁵⁸ Důvěra je základním prvkem vývojových teorií: nabytí pocitu důvěry proti nedůvěře u Eriksona (0 - 1,5, in Pervin 2005, s. 148 – Drapela 1998, s. 69), projevem stádia „nediferencované víry (0-2 roky, Fowler, in Holm 1998, s. 87).

Kojenec od narození **vzhlíží k Ne-já**. Neverbální oční dialog je stejně důležitý, jako fyzická přítomnost matčina prsu. Tím vzniká jedinečné spojení, ale i do budoucna zárodek vztažnosti člověka k někomu, kdo je nade mnou – „lidská bytost bude již vždycky hledat někoho, ke komu by vzhlížela“ (Říčan 2007, s. 240). Posléze přesahuje své Já k Ne-já, které je ale pro kojence naprostou samozřejmostí a je jeho celodenní aktivitou. V pohledu vzhůru je podle mého názoru první propojení vertikálního (nad sebe) a horizontálního směru přesahu (od sebe). Tyto dva směry se ve vývoji člověka s kognitivním vývojem jakoby rozstíjí, aby mohly zase spolu splynout v uvědomělém a celistvém přesahování v dospělosti. Pohled vzhůru k Ne-já symbolizuje přesah až do úplného stáří. Může být dokonce posledním možným přesahem v životě člověka při umírání.

Kojenec zažívá i změnu v sebezpojetí. Nejen orální oblastí (Freud), ale na celém těle prožívá kojeneček to, co je mu příjemné anebo nepříjemné (Říčan 2007, s. 240). Za pomoci všech smyslů se realizuje přesah, za pomoci celého těla může člověk dále prožívat a uskutečňovat přesah. Uvědomění si vlastního těla a s tím spojené aktivity ukazují na prožitek sebe sama (Broughton 1987), totiž, že z bezbranného uzlíčku se stává **aktivní Já**, které hodnotí situaci podle libosti nebo nelibosti. V interakci s druhými Ne-já dítě **pozvolna chápe „trvalost a kontinuitu vlastní existence“** (Vágnerová 2000, s. 69-70).

Toto období je důležité i proto, že se vytváří „základ vyšších citů – citové vztahy“. Na základě příjemných pocitů, kdy se kojenci matka nebo otec věnuje se „tvorí vztah“. I dítě lze do takového vznikání vztahu zapojit, např. tím, že „matka vezme dětskou ruku a hladí“ svou nebo otcovu „tvář“. Rodiče také prostředkují vztah k přírodě (pejsek, kočka, koník aj.) i k věcem (k hračkám) (Klímová-Fügnerová, 1974, s. 31).

9.1.2 Batole a vyhlášení nezávislého Já

Batole (1-3 rok) rozvíjí svou autonomii. K tomu přispívá i rozvoj řeči, fantazie a další krok v socializaci dítěte (Říčan 2006a, s. 101). S různým batolecím objevováním souvisí i to, že poznává řád v rodině a ve světě (s. 104n., s. 117), tzn. Ne-já má určité zákonitosti a určitá pravidla. Dítě řád přijímá a internalizuje jej - „stává se dokonce jeho pozorným strážcem“ (Říčan 2007, s. 241), tj. vyžaduje jej od druhých – má požadavky na Ne-já. V kontrastu mezi autonomií, studem a pochybností (E.H. Erikson) dosahuje batole „sebekontroly“ a schopnosti volby (Pervin 2005, s. 148). Ta je pro přesah zásadní, protože člověk ve své každodennosti musí zaujímat stanoviska, někdy i rozporná s daným řádem nebo pravidly.

Dítě v tomto věku jedná podle důsledků svého jednání, tzn. orientuje se „na trest a poslušnost“ (Kohlbergova „prekonvenční úroveň morálky“, in Heidbring 1997, s. 72). O definování toho, co je dobré a špatné, rozhoduje to, co se trestá, nebo naopak druhou stranou vyžaduje. Je to období důležité zejména pro formování horizontálního přesahu, protože vznikají počátky etického a estetického citění.

Na základě prvotní důvěry se z nediferencované víry kojence formuje „intuitivně-projektivní víra“ (J. Fowler). Je „dána rozvíjející se schopností imaginace, na jejímž základě se vytváří – navzdory limitům daným kognitivním egocentrismem – obrazy orientující dítě k nejvyšší realitě. Nebezpečí zde spočívá v tom že mohou vzniknout obrazy děsivé a destruktivní, případně vnucující mu poddanost vůči autoritám předkládajícím určitou nauku a morálku“ (Říčan 2007, s. 253n.).

Další posun zažívá i samotné Já. Vzдорovitě „ne“ ukazuje na další důležitý mezník pro přesah. Toto období označuje K. G. West jako „vyhlášení nezávislosti“, kdy se dítě „učí stát si za svým“. V diferenciaci mezi Já a Ne-já to znamená velmi mnoho. Odmítnutí názoru, rady, doporučení druhého, znamená ve skutečnosti přitakání sobě samému. K.G. West to vyjadřuje výstižně: „mám svá práva“, „mám sny“, „mám měřítko“, „vím, co je pro mě nejlepší“ (2002, s. 99-100). To dítě vyjadřuje dvěma egocentrickými formulacemi. První je „**Já sám**“, v které se dítě hlásí k osobnímu vyřešení situace, a druhá je „**Já chci**“, kterou dítě dospělému oznamuje nejen svou aktivitu, ale i kompetentnost (Vágnerová 2000, s. 86-87). Batole začíná používat „přivlastňovací zájmena můj a tvůj“ i „svoje jméno a zájmeno já“. To pomáhá dítěti objevovat rozdíl mezi Já a Ne-já, „mezi vlastním a cizím“ (Vágnerová 2000, s. 89). I přes tuto diferenciaci dítě ještě „nerozlišuje mezi vlastní a cizí perspektivou“, totiž to, že druhý interpretuje skutečnosti jinak, tzn. „zaměňuje neobjektivní a objektivní aspekty sociálního světa“, zaměňuje „pocity a pozorované jevy, intencionální a neintencionální“ jednání (Selman, Byrne (1980), in Heidbrink 1999, s. 45). To v podstatě znamená, že **dítě Ne-já nevnímá ještě jako opravdové Ty, nicméně i o pojmu Ty může mít svou představu. Doložením může být následné mé zjištění.**

Dítě objevuje lingvistický pojem Ty. Je to na základě toho, že dítě je pro dospělého Ty a to se promítá i do mluvy: „jdi si lehnout“, „pojď si vyčistit zuby“ apod. Na důležitost tohoto jevu mě přivedl náš starší syn. Ten začal ve dvou a půl letech hovořit **ve druhé osobě jednotného čísla** v pracích větách, které zaznívaly separátně nebo jako „smlouvání“ např. u pokynu k jídlu (syn špatně jedl). Konkrétně byl syn vyzván: „spapej

prosím kaši“. Poté se významně ozvalo: „Chceš autem?“ „Chceš na gán, chceš?“ V překladu to znamenalo: Když sním kaši, chtěl bych za odměnu jet autem, jít na tobogán atd. Dítě stále hovořící o sobě převážně ve třetí osobě odposlouchalo otázky dospělých a i přes vysvětlování, že má použít sousloví „já chci“ nebo „já bych chtěl“, používalo více než půl roku druhou osobu. Dítě se učí nápodobou, tj. z praxe vědělo, že určité věty přináší cílený výsledek, proto zřejmě pro něj bylo cizí sousloví „já chci“ – to totiž dospělý v rozhovoru s ním pro jeho prospěch nepoužívá. **Dítě je druhým oslovováno jako Ty, a proto jej může zahrnout do své řeči.** Pro mě bylo u našeho syna velmi zajímavým zjištěním, že dítě může o sobě paralelně hovořit nejen ve třetí i první osobě současně, ale že si navzdory všem definicím prosadí do svého světa i osobu druhou. V ní totiž objevilo funkci dávající, kterou ono samo může přivolat slovem „chceš“?“. Je to právě „intersubjektová praxe“, která má podstatný vliv na vývoj dítěte (Hejlová 2010, s. 56).

Vztah okolí k nové skutečnosti **nezávislého „ne“** může být trojí: zakazující, podporující, všedovolující. Obě krajnosti mají fatální vliv na vývoj jedince. První vede k „nedostatku sebedůvěry“, k „pocitu zaraženosti a nízké sebeúctě“, třetí utváří z dětí „despoty“, kteří relativizují potřeby druhých. První se o přesahování sebe sama bude pokoušet jen málo, třetí ho bude potřebovat pouze tehdy, pokud z něj bude něco mít. K.G. West říká velmi striktně: „U těch, kdo neuspějí u počáteční zkoušky samostatnosti, se neobjeví žádné „já““ (West 2002, s. 100-101). Tuto výpověď můžeme trochu zjemnit – neobjeví se Já, které by přirozeně vplouvalo do vod přesahu, ale bude se potýkat s mnoha překážkami.

Dalším podstatným objevem batolete u Ne-já je zjištění, že **„jeden objekt může reprezentovat jiný“** – např. „panenka může být někdy maminkou, jindy miminkem“ (Piagetovo „předoperační stadium“, in Atkinson 2003, s. 77). Tento vhléd člověk zráním ztrácí. Nicméně se domnívám, že v souvislosti s vertikálním přesahem je podobná kvalita tohoto vhledu přítomná. Pampeliška je pouze květinou, ale při spirituálním vhledu může představovat makrokosmos. I zde jeden objekt, pro všechny naprosto daný, reprezentuje pro určitého jednotlivce jiný.

Rozvoj fantazie je dalším podstatným fenoménem tohoto období. Právě představy, které člověk vymodelovává ve svých myšlenkách, mají podstatnou vztažnost k přesahu. Dětská fantazie ovlivňuje jeho hru i budoucí směřování. P. Říčan vidí propojení mezi hrou batolete a budoucí tvořivosti člověka (Říčan 2006a, s. 104n), tedy zejména s horizontálním

přesahem. I pro vztažnost k nadsmyslovému je určitá forma fantazie důležitá. Nemá však funkci zásadní, ale doprovodnou – každý člověk si nadsmyslové určitým způsobem představuje a v myšlenkách dotváří. To mnohdy vyjadřuje i viditelně, za pomoci symboliky.

9.1.3 Předškolákovo Já objevuje vnitřní Ty

Předškolní věk (3-6 let) je charakteristický formováním první představy o světě (Říčan, 2006a, s. 119) i o smrti. Socializace jde za hranice rodiny a střídání rolí vede k poznání role vůdčí, soupeřivé i spolupracující (Říčan 2006a, s. 124-126). Všechny tyto role se uplatňují zejména v horizontálním přesahu.

Pohádka tvoří v tomto věku podstatnou část života. Jednotlivé příběhy představují „typické základní kameny lidského údělu: vykonat nadlidský úkol, důvěřovat neuvěřitelnému, osvědčit dobrotu srdce“ (Říčan 2006a, s. 132). Dítě je hrdinou bojujícím za záchranu světa, je lékařem, který neúnavně pomáhá druhému atd. Období iniciativy (Erikson) charakterizuje „podnikavost, smělá průbojnost, ono energické ‚jít na věc‘, riskovat a dobývat“ (Říčan 2007, s. 242). To jsou **charakteristiky i toho, kdo transcenduje** – protože zejména v aktivním činu, tvořivé činnosti nebo rozhodnutí víry je to krok do neznáma. Rozvoj fantazie pomáhá diferencovat mezi Ne-já, které je **Ty – lidskou bytostí nebo Ono - ostatními objekty**. Pojem hrdinství se odráží i v pochopení Boha.

Toto období má kromě **vnější i novou, vnitřní mez** – varovný vnitřní hlas svědomí. Morálka je vnější, tj. „strach z trestu se stává prvořadým důvodem pro volbu chování“ (Kohlberg, in West 2002, s. 145). P. Říčan upozorňuje na dvě krajnosti v souvislosti s vnitřní hranicí člověka – chybějící nebo příliš citlivé svědomí. Zejména ve vertikálním přesahu může podle něj přísná nábožensky pojatá výchova brzdit iniciativní snahy dítěte (Říčan 2007, s. 242). Zde se jedná o dogmatickou nebo autoritářskou výchovu, která je vzdálená nejnovějším přístupům v oblasti náboženského i mezináboženského vzdělávání, nicméně žel mnohdy v praxi aplikovaná. Pro přesah jako celek zde resultuje zjištění, že předškolní období je velmi citlivé a nesprávný přístup k vině a svědomí člověka má vliv na formování lidského sebepojetí, včetně vnímání vlastní hodnoty, pocitů méněcennosti i nazírání vlastní viny. S touto problematikou se vyrovnává Gestalt terapie, emoční inteligence, ale i nové přístupy v interaktivní náboženské a filozofické výuce dětí.

Pro vnější nadsmyslovou mez můžeme zmínit **teorii náboženského úsudku**. Pro předškolní a mladší školní věk je typická fáze nazvaná Oserem s Gmünderem „deus ex machina“ („bůh ze stroje“, pojem z antického divadla používaný pro boha, který náhle vyřeší situace určitého hrdiny). Je spojen se zkušeností dítěte **v rodině a s vlivem rodičů** (Říčan 2007, s. 255). Bůh je vnímán jako „absolutní subjekt“, který přímo zasahuje do světa“ lidí. Je zde typické rozvíjení činností jako „modlení a meditace“ (Bucher 2007, s. 71). Je popsitelný větou „**Bůh ví, co dělá**“ (Garz 2008, s. 137).⁵⁹ Originalita zjištění spočívala v tom, že si autoři uvědomili, že náboženský úsudek není „naučenou ‚strukturou vědění‘ (Wissenstruktur)“, tzn. nenásleduje jako odpověď na konkrétní dotaz, ale je „hlubokou strukturou o nevědomých modelech identity (Muster), s kterými překonáváme kritické situace života“. Rozdíl mezi nimi je v tom, že vědění můžeme lehce obměňovat, zatímco úsudek je pevnější strukturou myšlení (Garz 2008, s. 133).⁶⁰

Pro předškoláka je důležitá **hra** (Vygotskij, Leontjev). Lze o ní hovořit jako o „centrálním psychologickém pojmu“, jako o „aktivitě, která podporuje smysl, spojuje do celku individuum a okolí, subjekt a objekt“ (Oerter, Montada 1987, s. 215). V tomto smyslu slouží hra k rozvíjení přesahu dětí.

Myšlení je (ve věku 2-6 let, Piagetovo „předoperační stadium“) **egocentrické** a dítě nenaslouchá druhým. Podle odborníků podcenil, že děti mohou zažívat opravdové vcítění (Atkinson 2003, s. 81). Zatímco J. Piaget tvrdil, že je pro děti „těžké pochopit potřeby nebo pohled druhého člověka“, podle K. G. Westa „jsou schopny, alespoň občas, porozumět i stanovisku druhého“ (2002, s. 140-141). Z tohoto důvodu může být dítě již v tomto věku v hraničních situacích dospělému utěшитelem. Podle výzkumu přejímání sociálních perspektiv (Selman, Byrne 1980), dítě ve věku 4 – 9 let vnímá „perspektivu sebe a druhého“ shodně nebo již rozdílně. Rozpoznává, že jednání jednotlivých osob má totožné nebo „rozdílné jednotlivé důvody nebo motivy“. Poprvé se dítě „zabývá jedinečností

⁵⁹ Viz také výzkum těchto stupňů u českých dětí v disertaci I. Ryšavého 2005.

⁶⁰ Rakouský náboženský pedagog a spirituální psycholog A. Bucher však upozornil, že každá víra je **individuální**, proto je nutné mít před očima vždy „konkrétní dítě“. Kriticky se na stupně související s vírou dívají i odborníci a iniciátoři spirituality dětí v Anglii D. Hay a R. Nye, které nazývají „mrtvými stupni“, protože „neodpovídají živé zkušenosti dětí“. Důvodem pro toto tvrzení je, že „spiritualita dítěte, která je uvnitř velmi intenzivně prožívána, je vtěsnána do formy nezralosti a nepřiměřenosti/nevhodnosti“. **Tím je dětská intenzivní zkušenost určitým způsobem degradována**. Tyto stupňové modely jsou podle kritiků zaměřeny na „vědění o religiozitě/spiritualitě“, ale dětská spiritualita je „úzce spojena s estetickou zkušeností“ (d'Aquila a Newberg 2002)“ (Bucher 2007, s. 78).

skrytého psychického života druhé osoby“ (Heidbrink 1999, s. 45), **poprvé objevuje vnitřní život Ty**.

9.1.4 Školák jako Já-vztah-Ty a příklad přesahu vně rodiny

U školáka (6-11 let) hru střídá „**školní práce**“ (Říčan 2006a, s. 144), která mu dává nové podněty – „musí se učit prát se s překážkami, s nezdarem“, objevuje „kamarádskou solidaritu“. V rámci her se dítě učí souhře, prohře i ocenění charakteru druhého. **Učitel** převyšuje autoritu rodičů, a to má za následek, že školák „přejímá jeho hodnoty, touží se mu podobat“ (Říčan 2006a, s. 152-156). On pro něj prezentuje i pojem přesahu. Učení dítěte a balancování mezi „snaživostí“ a „pocity méněcennosti“ (Erikson) mu pomáhají zapojit se do světa vně rodiny a uplatnit se v něm (Říčan 2007, s. 243). Rodina nabízí dítěti „mutualitu“ (vzájemnost), je prostorem „pravdivosti, upřímnosti, otevřenosti, vzájemnosti“ (Říčan 2006a, s. 161). To je důležité i pro formování přesahu. Z rodiny, kde mě znají, se mé Já vydává k jinému neprozkoumanému Ty.

V tomto období („s nástupem konkrétních operací“) se ztrácí „neomezená představivost dítěte v předoperačním stadiu“, stále však má **problém se vzdálenou budoucností a minulostí** (West 2002, s. 143). Co se týče religiozity, „jeho náboženský život bývá prostý, upřímný a šťastný, bývá základem pozitivního vývoje osobnosti i charakteru, otvírá mu budoucnost“ (Říčan 2007, s. 243). P. Říčan však upozorňuje na „kognitivní konflikt“, který je „dán rozporem mezi mytologickým obrazem světa, který dítěti nevyhnutelně poskytne katecheze (náboženské vyučování uvnitř církve – N.B.), a vědeckými poznatky, jež získává ve škole“. Mnohdy dochází u dítěte ke střídání rolí podle skupiny, v níž se právě nachází (Říčan 2007, s. 244). To může mít zásadní vliv i na formování vertikálního přesahu.

S nástupem do školy začínají děti „**uvažovat logicky** o věcech, které mohou vidět a na které si mohou sáhnout, ale ne o abstraktních věcech. Teď už rozumí zákonu zachování hmoty. Jsou méně vázány na vzhled věcí a dokážou přemýšlet prostřednictvím řešení, protože si uvědomují, že existují určitá pravidla, která řídí život“ (West 2002, s. 142). S nástupem logického uvažování se dítě na jednu stranu vyvíjí směrem k celistvému chápání přesahu, na stranu druhou přeorientovává své typické vlastnosti, o kterých bude řeč níže.

S. Freud tomuto období (6-13 let) nepřikládal význam a označoval ho za latentní fázi. Z hlediska přesahu se zde dějí velmi podstatné změny. V těchto letech („konkrétně-

operační“ stadium, 6-11 let, Piaget) jsou děti „méně egocentrické a začínají chápat stanoviska druhých“ (West 2002, s. 143). Podle výzkumu přejímání sociálních perspektiv (Selman; Byrne 1980), dítě ve věku 6-12 let „reflektuje své pocity a myšlenky“ již „z perspektivy druhé osoby“. Nově utvořený vztah mezi vlastním a jiným náhledem „umožňuje dítěti posuzovat svůj vlastní názor a hodnocení myšlenek a pocitů druhé osoby“. To znamená, že **dítě již vnímá druhého jako Ty, tzn. existuje mezi nimi rovnocenný vztah**. Reciprocita ve vztahu je založena na bázi myšlenek a pocitů, nikoliv pouze v recipročním jednání (já tobě, ty mně), jak tomu bylo u dítěte dříve (Heidbrink 1999, s. 45). V tomto věku se může objevit již další stupeň (9-15 let), pro který je charakteristické, že dítě může „v myšlenkách vystoupit z interpersonální interakce a koordinovat perspektivy obou stran“. Dítě je proto schopno „přijmout perspektivu třetí osoby“ a to „vede k vědomí vzájemné lidské perspektivy a následně k vědomí vztahu mezi Já (Selbst) a druhým (Andere)“ (Heidbrink 1999, s. 45). V případě dosažení tohoto pojetí mezi Já a Ne-já, je v podstatě **zrozen vztah mezi Já a Ty v pravém slova smyslu, tj. objevuje se personalisticko-socializační schéma Já-vztah-Ty**.

9.1.5 Pubescent a kritické o neskutečném uvažující Já

Pubescent (11-15 let) má kritický náhled na svět i na sebe sama (Říčan 2006a, s. 169), volí si povolání, klade si různé otázky („o vesmíru a lidském životě, včetně smrti“), reflektuje kriticky („o smyslu hodnot“) a projevuje pochybnosti („o Bohu“ nebo „o jakémkoli světovém názoru“). Tím, že uvažuje „o neskutečném, neexistujícím“, vytváří nové přístupy a tvořivé nápady (s. 175). Miluje tajemno, symboliku, má zájem o umění. Učí se přijmout nejen sám sebe, ale má zájem o druhé pohlaví (s. 177-178). Jeho negativismus je orientován proti autoritě a slouží k emancipaci z dětství (s. 180-182) vstříc budování nových důvěrných přátelství (s. 184). Pro formování přesahu je u pubescenta zlomovou událostí, že se zabývá **vlastním nitrem** – v tomto vlastním intrapersonálním dialogu vzniká opravdová samostatnost, zodpovědnost za sebe i vlastní činy.

Stadium „identity“ (včetně adolescence – viz Erikson) je spojeno s „abstraktními logickými operacemi: dítě myslí „nezávisle na obsahu“, uskutečňuje „hypotetické soudy“. Zabývá se hlubším smyslem pojmů, jako jsou „hmota, čas, příčina, ale i pravda, spravedlnost a právo“, „postupně se prohlubuje smysl pro vlastní jedinečný úděl, pro téma samota, existenciální vrženost do světa a smrti. V náboženské sféře se objevuje nové bohatství prožitku, ale také nová kvalita pochybností a odporu“ (Říčan 2007, s. 245).

V období puberty se dětský náboženský úsudek mění, přičemž tomu tak může být i u mladších dětí. Oser s Gmünderem tuto fázi nazvali „**do ut des (dávám, abys dal)**“. Je charakteristická tím, že „dítě ...může ovlivnit chování dospělých zásluhami, poslušností, manipulacemi“, to souvisí i s náhledem, že také Boha lze „ovlivnit, uspokojit, dosáhnout toho“, co člověk chce - „zdraví, bohatství, dlouhý život“ (Říčan 2007, s. 255).

Co se týče vztahu k druhým, zažívá Já další proměnu – „subjektivní perspektivy“ již nejsou pouze na „rovině vzájemných očekávání nebo sdílených sebepojetí“, ale jsou založeny na širším pojetí komunikace – „dvě osoby si vyměňují povrchní informace, společné zájmy nebo také hluboké a neverbalizované pocity, „subjekt vidí mezilidskou perspektivu již jako síť nebo systém“ (Heidbrink 1999, s. 46). Pro naše téma to znamená, že relační **schéma Já-vztah-Ty existuje v mnoha variantách, přičemž Já je konstantní, ale mění se vztah, který k Ty může nabývat různých dimenzí, také Ty je kdokoliv v mém okolí a může vstupovat do mé vazby k jinému Ty.**

9.1.6 Shrnutí personalisticko-socializačního schématu Já-vztah-Ty

Přesah člověka směřuje od Já jakožto subjektu transcendování, k druhému člověku (Ty) a k jeho okolí (Ono), proto je nejdůležitějším tématem, jakým způsobem se toto personální schéma utváří. Výše jsme tuto problematiku pro přehlednost zasadili do širšího kontextu, nyní si krátce shrneme hlavní myšlenky zejména pro schéma Já-vztah-Ty a jejich význam pro přesah. Je zřejmé, že se přesah utváří podle posloupností psychosociálního vývoje, morálního vývoje a za doprovodu socializačního procesu, který člověka vyvyšuje nad ostatní tvory v univerzu.

Pro kojence je příznačné **zrození nediferencovaného přesahu Já-Ne-já** opuštěním symbiotického svazku s matkou. Stává se zde něco naprosto unikátního, ač se to nedá přesně popsat ani přesně říci, kdy tento okamžik probíhá, pozorujeme pouze výsledky. Na jednu stranu kojenec opouští stav nevědomého sjednocení, jakousi preformu toho, k čemu pak člověk v podstatě směřuje – k pocitu jednoty, posvátna, souznění, propojenosti, jistoty a bezpečí. Na straně druhé se začíná cesta přesažení vlastního Já tím, že se kojencovo Já začíná pozvolnými kroky oddělovat od Ne-já. Nejdříve je to vztah k tomu, co není mnou, proto tato vazba ještě nemůže být označena za Já-Ty, ale Já-Ne-já. Pouze zpětná reakce okolí v podobě zvuků, pohlazení, uklidňující náruče a dalších projevů odlišuje dítěti osoby (budoucí Ty) od nehybných věcí nebo zvířat (pozdější Ono). Cesta za přesažením vlastního Já začala.

Batole prožívá, že Ne-já má jiný názor a prosazuje svou osobu. Pro mnohé je toto pouze projev egocentričnosti a věčných a sílu beroucích „já sám/a“, pro přesah je to další zlomový moment. Spočívá v tom, že si batole uvědomuje Já, které má své potřeby, pravdy a schopnosti. Veřejná demonstrace Ne je v podstatě začátkem opuštění vztahu k „Ne-já“, protože uvědoměním si Já, batole mění svůj vztah k něčemu, co je v hrubých konturách Ty. Zde se objevuje **fyzický přesah vědomého Já k Ty**. Pouze uvědomělé Já, může později vnitřně plně prožívat a navenek uskutečňovat přesah.

Předškolák zjišťuje, jak funguje nereálný a reálný svět. V něm existují určité meze – vnější a vnitřní (počátky svědomí). Je to významné i pro přesah. Tyto meze předškolákovi říkají, neexistuje mez pouze mezi tvým fyzickým Já, ale i duševním Já, které myslí a koná. Tento milník souvisí s dalším náhledem, který jde ruku v ruce – poprvé objevuje psychický život Ty, Ty má nitro! Zde se objevuje **duševní přesah Já k oduševnělému Ty**.

S nástupem do školy je dítě již plně vrženo mimo rodinu, kde hru střídá práce. Tím dostává tvořivá činnost člověka další dimenzi. Co se týče našeho problému, školák zažívá další proměnu. Objevuje, že Ty má mnoho podob – Ty je v rodině, Ty jsou ale všichni okolo mne ve škole, ve volnočasových aktivitách, i ti, které potkáváme s rodiči na ulici apod. Já a Ty je diferencováno tím, že vzniká jiný typ vazby mezi subjekty, který nazýváme vzájemným a plně uvědomělým vztahem. Pro přesah je to velký milník, protože vzniká pevná platforma pro přesah jako takový, utvořilo se **personalisticko-socializační schéma Já-vztah-Ty**.

Pro pubescenta se ještě více dotváří obraz Ty - je jich mnoho a jeho vztah k nim vypadá jako síť. Ty má své představy a pravdy a lze s ním komunikovat o obyčejných, ale i hlubších tématech. Také pubescentovo Já zažívá další změnu – začíná se ještě intenzivněji zabývat vlastním nitrem, z této činnosti se rodí samostatnost a zodpovědnost za vlastní činy a svými postoji se dále emancipuje z dětství. Já zvnitřňuje vztah k sobě, vztah k Ty je vyzrálejší a hlubší, pubescent uvažuje symbolicky a přejímá perspektivy sociálních skupin. Adolescent⁶¹ je již plně na přesah uzpůsoben díky **dotvoření personalisticko-socializačního schématu celistvého přesahuschopného-Já-vztah-Ty (k člověku), přesahuschopného-Já-vztah-Ono (přírodě, věcem)** ve smyslu vertikálním a

⁶¹ Podle vývojových psychologů a většiny náboženských pedagogů má adolescent již přístup k vertikálnímu přesahu v plnosti a není ani jednou ze stran problematizován: „Adolescentovi je bezpochyby již přístupný prožitek numinóza“ (Říčan 2007, s. 245).

horizontálním. Stačí jej plně uskutečnit, v tom se ukazuje osobnost jako plně rozvinutá v přesahu.

9.2 Specifické schopnosti dítěte k rozvoji přesahu

Děti jsou bezprostřední – dokáží projevit plnou radost, nadšení, zapálení pro věc. Někdy slyšíme „raduješ se jako dítě“, tzn. bezelstně, bezprostředně, opravdově. Dítě má na rozdíl od dospělého některé schopnosti, jež umožňují vnímání přesahu specifickým způsobem a jsou dobrou základnou pro rozvoj transcendování. Většinou jsou zráním modifikovány. Z tohoto důvodu může být i dítě dospělému učitelem.

Děti se koncentrují na **přítomný prožitek** („zde a nyní“ – „here and now“) (Freudenreich 2011, s. 37), nelpí na minulosti ani budoucnosti. S tím se setkáme již v osmém měsíci života dítěte (Donaldson). Z tohoto důvodu jsou více „zaujaty momenty“, a to se projevuje např. ve vrcholných prožitcích (s. 39), ve „stavu vyššího vědomí“ (s. 43). Ve svém výzkumu R. Nye a D. Hay zjistili, že se u dětí objevuje i to, co popisují např. „horolezci, herci“, a sice, že u nich „splynou akce a vědomí, a tím dochází k transcendování Já“ („flow“ – plynutí). To potvrzuje např. finská studie (Tamminen 1991, 1994), která poukazuje na to, že „děti mají více spirituálních zkušeností než mladiství a dospělí“ (s. 46). Tato schopnost být v přítomném prožitku je velmi důležitá pro přesah. Ve směru horizontálním je to přítomný okamžik, ve kterém se zasazují o svět, pomáhám druhému. Pro vertikální směr je důležité, že je to nyní a teď, kdy se vztahují k něčemu vyššímu. Obzvlášť naše mentalita (orientálec uvažuje jinak), honící se za budoucností a rozebírající minulost, má s tímto přítomným prožitkem problém. Je proto žádoucí, aby děti tuto koncentraci na přítomný okamžik dále rozvíjely, protože se od ní psychosociálním vývojem vzdalují, aby jej coby přesahuschopní adolescenti znovuobjevili.

Děti mají podle R. Nye „**cit pro tajemnou skutečnost** (mystery sensing)“, která je vyjádřena v „bázni“, „údivu (awe and wonder)“ a v „představivosti (imagination)“. Zde také sehrává důležitou úlohu **dětská fantazie**, která je plná aktivních hrdinů, bojujících za ideály, zachraňujících svět atd. Také mají „**cit pro to, co je hodnotné (value sensing)**“⁶².

⁶² Zajímavý srovnávací výzkum psychologa R. Oertera o pojetí smyslu života u dětí z více zemí ukázal vyšší způsob uvažování při otázce po smyslu života. Ve věkové skupině 6-8 let se objevily odpovědi: smyslem mého života je „„pomoci druhým“, „dávat pozor na svět“, „zachovávat přírodu“, ve věkové skupině 9-14 se objevilo: „nežít sám, ale společně s druhými“ (Oerter 2009, s. 19-21). Z jeho výzkumu plyne, že děti i přes zaměření na přítomnost, význam něčeho vyššího až budoucnostního pro svůj život vidí – byť je to pod dojmem právě prožívaného. Také v mém výzkumu o symbolech štěstí vyplynulo, že některé děti jsou na vyšší

Ten se u nich projevuje i v tom, že mají „naději, že nakonec vše dobře dopadne (ultimate goodness)“ a vše „má smysl (meaning)“ (Freudenreich 2011, s. 37). Děti mají také blízko **k dialektickému pojetí světa**, které je typické pro orientální a religiózní myšlení (s. 47).

Údiv a úžas typický pro přesah v dětství (Nay, Hejlová) je „stavem, kterým člověk reaguje na setkání s novou podobou života, s novou energií, nebo je to reakce na stav, kdy nový pohyb energie v nás umožní vidět staré nově. Stojí za tvorbou představ o světě i životě (Hejlová 2010, s. 46).

Děti si umí velmi **živě představovat nepředstavitelné**. Nemusí jít ani o spirituální a religiózní motivy, i když víra ve strážného anděla je i u nás rozšířená. Některé předškolní děti mají tzv. neviditelného přítele, s kterým komunikují a hrají si. Může to být osoba nebo zvíře, někdy skřítek, kouzelná víla apod. I přes některé negativní ohlasy (Ames; Learned 1946), většina psychologů vyzdvihuje „pozitivní atributy“ těchto neviditelných přátel. Jsou jimi „schopnost zaujmout perspektivu jiné osoby“ (Tailor, Carlson 1997), „vyjít dobře s druhými“ (Winter, Singer 1990), „zapojovat se do rodinných aktivit“ (Manosevitz, Prentice, Wilson 1973), „literární tvořivost“ (Schaefer 1969)“. Je to jedna z oblastí, kde může dítě narážet na religiozitu rodičů, která si jeho komunikaci s tímto přítelem vysvětluje po svém – fundamentální křesťané mohou přítele ztotožňovat se zlým motivem (d'ábel), hinduisti s „pamětí minulých identit“ z předešlých životů (reinkarnace) (Taylor; Carlson 2000, s. 247, 249n). Zde vidíme jednu zajímavou skutečnost – žitá fantazie, která je z výše uvedených důvodů pro přesah důležitá, se dostává do rozporu s pochopením viditelné formy vertikálního přesahu dospělou osobou.

Dítě se jen tak **nevzdá určité myšlenky**. To popisuje v předoperačním stadiu J. Piaget. Omezené myšlení „je částečně důsledkem jejich sklonu zaměřovat se v každém okamžiku na jeden aspekt problému (zásada soustředění)“. Děti pak „spoléhají více na své vnímání než na logiku, a tedy nechápou složité příčinné souvislosti“ (West 2002, s. 141-142). Obdoba takového soustředění a plné vnímání se odráží do určité míry ve vrcholných prožitcích. I tyto schopnosti je důležité u dětí dále udržovat a rozvíjet.

Schopnost být dospělému utěшитelem se projeví mnohdy tam, kde bychom to od dětí nečekali. Na otázku, kdy u dítěte dospělí vnímali přesah, někteří mnou dotazovaní odpověděli – „když mi bylo v životě nejhůře“. Např. při rozvodu, smrti v rodině, nemoci

úrovni uvažování a symboly jsou dobrým pomocníkem při rozvoji transcendování dětí. Význam spočívá v jejich dialektice i v možnosti vést děti od viditelného k neviditelnému obsahu. Více viz Bravená 2011b.

dítěte, v jiné hraniční situaci. Děti reagovaly i tak, že dospělému v nejhorším čase pomohly jako psychická opora. Postačilo obejmutí, neproblematické chování, dobré známky ve škole aj. T. Hart přináší příběh o děvčátku Lauře, které dospělo k velmi hlubokému životnímu zjištění tím, že se vyrovnalo se smrtí pejska Adama. Podle slov holčičky, opustila tělo a setkala se s pejskem. Ten jí řekl, ať se netrápí jeho smrtí, pokud mu chce pomoci, ať mu pošle „lásku a světlo“. Když po určitém čase šla matka s dítětem navštívit umírající dítě tety do nemocnice, očekávala, že se holčička psychicky zhroutlí a bude plakat. Stalo se něco, co matka nečekala, Laura vzala umírající dítě do náruče, byla velmi klidná a vyrovnaná, snažila se ho konejšit a dávat mu „lásku a světlo“. Podle matky byla v tu chvíli pro všechny velkou oporou (Freudenreich 2011, s. 375).

9.3 Faktory bránící osobnostnímu rozvoji dítěte v přesahu

Existuje více významných faktorů, které brání rozvoji osobnosti v přesahu. Zde si krátce charakterizujeme jenom některé z nich.

9.3.1 Materiální a duchovní chudoba

Existuje dvojí chudoba. **Materiální**, která pro vývoj dítěte znamená, že jsou rodiče zaměstnání holou každodenní existencí (West 2002, s. 98). To může mít pro přesah dvojí dosah, dítě později nebude usilovat o vyšší hodnoty, ale o materialismus, o to, co bylo pro něj nedostatkové. Nebo, na základě vnitřního vyrovnání se s touto skutečností, získá určitou citlivost pro tuto problematiku, a dokonce si boj proti chudobě může přivlastnit jako své vlastní poslání ve světě.

Druhou, pro přesah také velmi závažnou chudobou, je **duchovní chudoba**. Dítě nemusí totiž strádat viditelně. K.G. West k duchovně bohatému zázemí říká: „Většina dětí, když pocítí naději a věrnost svých rodičů, si osvojí názor pečovatelů, že tento svět a sám život je smysluplný“ (2002, s. 99). Pozitivní orientace, přesvědčení o smysluplnosti a kladné přitakání životu nesené láskou a opravdovým zájmem jsou rodiči předávány dítěti spolu s pocitem jistoty, který je pro děti velmi důležitý. Naopak duchovní chudobu přirovnává K.G. West k plavbě dítěte bez kormidla, říká: „Postrádají jakékoli ujištění o ceně života a jsou předurčeny sdílet cynismus svých rodičů.“ Taková chudoba může vést až k úplnému narušení člověka, který „se cítí silným jen tehdy, když ničí“. I přesto zakončuje K.G. West svou úvahu optimisticky, ve smyslu odolnosti dítěte, které toto bude mít jako určitý handicap, ale „život sám často uzdraví poraněného ducha“ (2002, s. 99).

Do duchovní chudoby můžeme podle mého názoru také zařadit druhý extrém. Je to **duchovní chudoba v předduchovnělé nesvobodě**. Je to všude tam, kde se používá duchovního násilí. P. Říčan hovoří o tom, že se náboženství může použít „jako prostředek k vynucení poslušnosti“ (Krejčířová; Říčan a kol. 1997, s. 429). Může se také jednat o rodiče, kteří jsou součástí náboženské sekty, kteří odlišným způsobem přistupují k získávání základní důvěry dítěte (výchova bez rodičů), k jeho projevům autonomie (jiné pojetí řádu), iniciativy (vše je trestáno – zkreslení pohledu na náboženství, zákazy komunikace s vrstevníky) apod. (více viz Misauerová; Vojtíšek 2006, s. 8n., s. 11n., s. 14n.). Duchovní chudoba v těchto případech totiž neznamená neduchovní prostředí, ale i nesvobodné duchovní prostředí, které z dítěte učinilo objekt svého zájmu (Ono), aniž reflektuje poznatky psychosociálního vývoje, zrání, socializace a svobodné víry, je duchovně chudé. To se vztahuje nejen na sekty a nová náboženská hnutí, na tradiční náboženství, ale i na jakýkoliv světonázor. Vedení dětí k transcendentnu totiž počítá ze strany rodičů s „**otevřeností ke změně**“ jakožto „osobní kompetencí“ (Mauschwitz 2012).

9.3.2 Chybějící povzbuzení pro sny a naděje dětí

Podnětná výchova povzbuzuje nejen psychomotorické dovednosti, ale i fantazii a dětská skrytá přání a sny, zejména ve stadiu iniciativy a aktivity. Myslím si však, že je toto povzbuzení pro formování vztahu k přesahu nutné po celé dětství. K.G. West říká: „Ti, kdo umějí povzbuzovat, naslouchají snům a nadějím svých dětí. Pak jejich touhám přitakávají takovým způsobem, že děti uvěří, že vše je možné.“ Z citátu je zřejmé, že povzbuzení má dvojí funkci – kladně hodnotí vnitřní svět dítěte a zároveň konstituuje nejen víru dítěte v něco heroického, důležitého, ale i ve vlastní schopnosti. Přílišná kritičnost rodičů a touha po perfekcionismu posiluje v dětech pocit, že „nejsou dost dobré“; to bude mít vliv i na jejich sebekritičnost, nevíru v sebe, na schopnost „rozvinout své nadání“ a využití „příležitostí kolem sebe“ (West 2002, s. 105-106).

Reaguje-li rodič na dítě nevcítivou kritikou, nejen že ubíjí iniciativu, ale K.G. West předkládá ještě jednu závažnou skutečnost: „Když tyto zastrašené děti dospějí, nebudou třeba vůbec umět jít za svým blahem, nebo je ani nebudou umět rozpoznat. Mnozí lidé si nedovedou představit, jaké činy by mohly posílit jejich život, nebo jak by si splnili své sny, dokonce ani když se jim dostane rady“ (West 2002, s. 106). To je závažná skutečnost i pro přesah. Nejenže je člověk do budoucna ochuzen o gnoseologickou a konativní složku, ale

může to být i problém pro práci s klientem v rámci terapie, pokud ji ovšem bude chtít vůbec vyhledat. Povzbudit v dítěti hrdinské představy je velmi důležité. Hrdinové totiž nejsou závislí na známkách, ale na utváření relací a společném hledání pravdy.

9.3.3 Spěch doby

D. Elkind hovoří o „uspěchaných dětech“ (West 2002, s. 102). Rodiče se stále za něčím honí. Spěch je možná v nás, doba a média nás k tomu určitým dílem nutí. Výsledkem je upřednostňování všeho kromě dítěte. K.G. West velmi kriticky říká: „Když rodiče neustále přehlíží nebo nedokážou naplnit potřeby svých dětí, jen aby splnili požadavky svého časového rozvrhu a osobní cíle, převažuje vztah Já-Ono.“ Reaguje tím na Buberovu personální vazbu „Já-Ty“, která je vyjádřením „vzájemného uznání a respektu“. Pokud toto ve vztahu není – „vůle jednoho člověka převažuje nad vůlí druhého“ (West 2002, s. 189), stává se dítě objektem rodičů (Ono), tzn. není partnerem ve vztahu. Není to mnohdy ve velkých věcech, ale naopak v maličkostech, na které dítě čeká a vděčně je přijímá. Byla jsem svědkem rozhovoru nervózní matky, která měla určitou časovou tíseň. Z tohoto důvodu vyčínila chlapci, který ji zdržoval tím, že jí utrhl dvě pampelišky; musel je nechat před vstupem do budovy. Až když vše vyřídila a opouštěla budovu, řekla: „A teď mi je můžeš dát.“ I přesto, že byl poprvé chlapec zklamaný, nyní vítězně zvedl pampelišky a s něhou v očích se podíval na maminku. Pro mě vyvstala otázka, jak málo sekund stačilo, a první reakce nemusela být odmítavá.

9.3.4 Média

O vlivu médií na děti bylo napsáno mnoho literatury. V souvislosti s přesahem mohou být média pro dítě podnětná, ale také destruktivní. Berou jim vzácný čas, ve kterém mohou být dětmi a rozvíjet svou vlastní fantazii – „děti potřebují čas, aby snily a prozkoumávaly svůj vlastní svět, nikoli svět, který jim předkládají sdělovací prostředky“ (West 2002, s. 107).

Média činí z dětí pasivní příjemce a vhání je „do světa dospělých“. Jako velmi závažnou pro přesah vidím skutečnost, kterou na konkrétním příkladu zmiňuje K.G. West, když říká, že všudypřítomná média „nebezpečně přivykají na chudobu, hlad a násilí“, a to v tom smyslu, že ospravedlňují nečinnost, která ubíjí budoucí hrdiny, kteří by to změnili (West 2002, s. 107). Když se nad tím zamyslíme, je to velmi vážné. Sama jsem si uvědomila, jak člověk při přepínání televize někdy už bídu a násilí ani nevnímá. A to, že někdy na něco přispěje a pocítí určitou lítost nebo pohnutí, jako by bylo druhotné. Roli

samozřejmě hraje i ten fakt, že člověk nemůže zachránit celý svět, ale člověk musí mít nějaké motivace vnitřní i vnější, aby nejen něco chtěl dělat, ale i vnitřně neotupěl. Jednou z cest je právě vedení dětí a rodin k společnému transcendování. Podle mého názoru nestačí zakročit a médium vypnout, to je první krok, druhým krokem je vyplnit tento čas dítěti.

9.3.5 Negativní postoje vychovatele a vrstevníků

Postoje vychovatele a vrstevníků jsou pro formování přesahu velmi důležité. Postoje D. Fontana definuje jako „poměrně trvalá zaměření“, která člověk zaujímá k otázkám, „s nimiž se v průběhu svého života setkává, a která verbálně vyjadřuje jako názory“ (Fontana 1997, s. 223). Postoj je tedy zjevně založen na zkušenosti. Problém je, že s mnohými podobami přesahu, zejména s jeho vertikálním typem, se vychovatel ani vrstevníci nemusí setkat. K tomu, s čím se člověk nesetkal, přistupuje buď se zájmem nebo naopak s nezájmem, s určitou obavou nebo s předporozuměním zprostředkovaným jinými. To se může projevit určitými předsudky vůči dítěti s těmito zkušenostmi, které pak tímto vnitřně trpí a řeší tuto krizi rozdvojeností rolí (Říčan).⁶³

Negativní postoje vychovatele

Raný horizontální přesah (ve smyslu vztahu k přírodě, druhým lidem, záchraně života apod.) je vychovateli většinou ceněn a podporován. Mnohdy je dáván za příklad. Potíže může přinášet **tvořivost dítěte**, která v sobě má potenciál přesahu. Jedná se většinou o nadané dítě s bohatou fantazií, které „uvažuje jinak, inklinuje k vyjadřování jiných nápadů, než je obvyklé, problematizuje zdánlivě samozřejmé situace“, „ví řešení dříve, než předpokládá učitel“ a pak je prosazuje. Přílišné prosazování takové tvořivosti dítěte může být posuzováno jako „drzost, neukázněnost, provokace“. Dítě pak může chtít takovou vlastnost potlačit (Helus 2007, s. 78-79). Přitom je to tvořivost, která rozvíjí osobnost, dává průchod inovacím i jevu vyřešit a prosadit nevyřešitelné. Vychovatel hodnotí především výsledek tvořivosti, který ztotožňuje s jednáním, ale ne podstatu tvořivosti. Ten, „kdo něco tvoří, pracuje za nějakým účelem... jeho dílo však není naprostým účelem“, protože tím je „obsah jednání“ (Aristoteles s. 151). Aristotelova myšlenka našla svou aplikaci

⁶³ Je velmi těžké „v mladším školním věku... nahradit dítěti mytologický obraz světa takovým, který by byl v souladu s vědou a zároveň psychologicky funkční pro náboženský život“. Odlišný světonázor přináší mnohdy konflikty s vrstevníky a změny v postoji k autoritě učitele, který zastává jiný názor. Podle P. Říčana tak dítě může trpět určitou dichotomií: „vědecká a náboženská nauka“ tvoří pro dítě dva světy, „které se v jeho životě míjejí“. To má za následek, že se „naučí vyhýbat – více či méně bezděčně – otázkám, o nichž ví, že nejsou vítány“ (2007, s. 244).

v osobnostně rozvíjející výuce, která „nehodnotí pouze výsledek“, ale za stejně důležitý považuje „proces“ (Spilková 2005, s. 128), tj. co k jednání vedlo a jak jednání vypadalo.

S negativními postoji se děti setkávají zejména u **raného vertikálního přesahu**. Zde je přístup problematický sám o sobě, a přidá-li se k tomu neinformovanost, z rodin zděděné předpojatosti apod., vzniká živná půda pro předsudky. Vychovatel soudí, že si dítě vymýšlí, protože chce zaujmout učitele nebo spolužáky, nebo že se vytahuje. Většinou dítě brzy pochopí, že se o vertikálním typu přesahu ve škole mlčí. P. Říčan dokonce hovoří o tom, že to nutí děti k určité rozdvojenosti, zejména co se týče religiozity: dítě „dokáže přecházet z role světáka, kterou hraje ve škole a v jiných skupinách, do role věřícího v náboženské skupině“ (Říčan 2007, s. 244). Vertikální přesah je problematický i v tom, že se za ním mohou skrývat i patologické jevy, a z tohoto důvodu je i pro laika mnohdy orientace v problematice složitá. Nic však nepokazí pedagog, který umí naslouchat a dítě nesráží před ostatními.

Na místě je určitě taktní jednání ze strany učitele; tím pojem „pedagogický takt“ jako „složitá sociální dovednost“ (Čáp 2001, s. 267) dostává další dimenzi. Rozhodně vzpomínkou na taktnost učitele není tento výrok: „Potom náboženství zakázali, a já jsem ve škole musela poslouchat své milované učitele, jak líčí zkaženost církve a jak je víra v Boha pošetílá“ (Říčan 2007, s. 244). Jedná se samozřejmě o výpověď dobově podmíněnou, protože po sametové revoluci je u nás všeobecně ve věcech náboženských větší otevřenost a svoboda projevu, kterou respektují i pedagogové. Ale na tomto příkladu vidíme, jak postoj autority rozporuje dítěti osobní zkušenost, a dokonce ji dehonestuje. To nemusí být pouze v rovině náboženské, může se jednat o spirituální prožitky, již zmiňovaný vhled do věcí apod. Vertikální přesah je velmi náročný na informovanost pedagoga, nicméně tato reakce je taktní a neutrální: „Anička si myslí toto..., Pavlík popisoval jinou osobní zkušenost, která je také velmi důležitá a je to jeden z názorů, my se však zaměříme na tu zkušenost, která je pro všechny viditelná“ – tím pedagog říká dvojí: hodnotí pozitivně osobní zkušenost dítěte, ale říká, že není možné, aby si ji všichni ověřili. To většinou dítě o přesahu tuší.⁶⁴

⁶⁴ Často se může učitel setkat s názorem dítěte, že svět stvořil Bůh v sedmi dnech. V reakcích na dítě se děje fatální chyba ze strany náboženských i nenáboženských pedagogů. Jednak je to záležitost světonázorová, a tedy i víry, přičemž každá víra v určitý smysl života si zaslouží respekt (ať je to víra ve vědu nebo nadsmyslovou bytost). Jednak se zde projevuje neznalost textu o stvoření a kontextuality podle nejnovější vědecké diskuze. Dítě je tak vehnáno ke zdi, kdy je jeho vnitřní zásadní přesvědčení víra-nevíra rozporováno na jedné skutečnosti, v podstatě druhotné. Musí se rozhodovat mezi interpretací biblického textu ze strany

Za negativními postoji k přesahování problematikám stojí několik zásadních chyb ze strany vychovatelů. První chybou vychovatelů je, že jsou málo empatičtí - podle K.G. Westa dobrý učitel má být rodičem i „odborníkem, který se vždy dokáže vcítit do pozice dítěte“ (West 2002, s. 143). Druhým problémem je, že postoje obsahují jiné stupně poznání (Fontana 1997, s. 223), a proto by vychovatelé měli lačnit po nových informacích, zkusit o svém postoji přemýšlet z jiné perspektivy dříve, než určité věci budou hodnotit verbálně. Aby i učitel dokázal plně pochopit situaci dítěte, musí být (podle R. Nay) vnímavý ke všem výpovědím dítěte. I k těm, které viditelně nesouvisí se zkoumaným; ty mohou o dítěti odhalit více, než si myslíme (Freudenreich 2011, s. 82). To je velmi zajímavý impuls, protože to podle mého názoru platí i na soukromé pozorování učitele, který tak může předejít negativnímu hodnocení dítěte.

Třetí velmi častá chyba vychovatelů nesouvisí s přesahovou matérií explicitně, jde totiž o celkový přístup k dětem. Má však podstatný vliv na formování osobnosti dítěte, tj. zejména pocitů méněcennosti a nevýznamnosti. Žel se stále v praxi setkáváme s určitým „zaškatulkováním“⁶⁵ dětí, které nepřispívají ani k osobnostnímu rozvoji jednotlivce, ani k výuce v přesahu. Navíc může mít v případě stálého negativního postoje ke schopnostem žáka za následek i psychosomatický diskomfort dítěte (obavy z pedagoga / předmětu, které ústí do bolesti břicha, ranního zvracení, nevolnosti atd.) Je ke škodě věci, že si učitelé své dehonestující výroky mnohdy již ani neuvědomují. Na základě následného skutečného výroku si ukážeme, jak blízko stojí u sebe chvála a dehonestace dítěte. Dvě děvčata poté co

pedagoga - neteologa, příp. náboženského pedagoga, který zaspal dobu, je naprosto v rozporu s vývojem světa tak, jak je prezentován v evoluční teorii, která je správná, protože „ve škole se přece učíme to, co je správné a pravdivé“. Není zde prostor pro osvětlení celé složité problematiky, nicméně pouze jeden podstatný teologický detail, který má poukázat na nutnost mezioborového dialogu – zpráva o stvoření v Bibli patří do celého hermeneutického kontextu, pro který je příznačné, že jeden den u Boha je jako tisíc let a tisíc let jako jeden den – to znamená, že podle této orientální symboliky den nemá přesně vymezené hranice (může trvat 24 hodin, ale i milióny let), což většinou dítě z výuky náboženství neví a neví to většinou ani pedagog učící přírodopis, takže mu tvrzení dítěte samozřejmě přijde nelogické. Nicméně v krátkém zamítnutí zprávy o stvoření dítěti zamítá i jeho celý světonázor, protože dítě není ve vertikálním přesahu dovyvinuté tak, aby dokázalo rozlišit, že určitým výpovědím náboženského textu nebo určitému přesvědčení člověk rozumět nemusí, naopak může obsahovat i určitou míru paradoxu, ba být přímo rozporován, a přesto to nemá vliv na jeho celkové pojetí víry nebo nevíry, protože ta stojí na jiném základu a problematiky složitější se mu odkrývají někdy pozvolna, někdy až časem; to plně dokáže rozlišit a uskutečňovat až adolescent. Proto situaci řeší zamítnutím evoluce, ztrátou víry, nebo – jak píše P. Říčan – změnou role a vnitřní rozdvajeností.

⁶⁵ Tímto pojmem nemíním určitý prvotní odhad dítěte učitelem, který je běžnou součástí poznávacího procesu. Tento pojem chápu jako neměnný postoj ke schopnostem i osobnosti dítěte, který nepodléhá následné reflexi učitelem, tj. nepotřebuje být měněn ke škodě dítěte.

se naučila látku, byla „odměněna“ těmito slovy: „naše matematické královny dnes uměly! Až bude písemka, budete mít snad všichni za jedna“. Dítě může být z tohoto výroku zmateno - na jedné straně je být specifickým způsobem chváleno, že se něco naučilo, na straně druhé je zesměšněno před celou skupinou – „kraluje“ v neschopnosti naučit se daný předmět. Vychovatel sám říká v podstatě to, že je dítě nejlepší v tom, že je nejhorší. To není v souladu s myšlenkou na žáka orientovaného učení, ani nového pojetí hodnocení vzhledem ke schopnostem dítěte, ale přežitek předrevolučního myšlení o hodnocení dětí vzhledem k celku. Navíc je často takové jednání vychovatele spouštěčem psychosomatických poruch (zde na „úrovni osobnostní“, protože se to vztahuje k poznávání a hodnocení dítěte. Více o psychosomatických poruchách u dětí viz Řičan, 1997, s. 117). Tento výrok je o to závažnější, že má vliv i na soudržnost skupiny, protože tímto výrokem jsou i ostatní žáci vystaveni psychickému dilematickému tlaku – umět látku – nebo ji neumět a „padnout“ na úroveň již stigmatizovaných děvčat.

Negativní postoje náboženských vychovatelů

Také náboženští pedagogové nejsou vyjmuti z negativních soudů. Ty mají podle mého názoru odlišnou charakteristiku:

Zpochybňování všeobecného poznání: Náboženští pedagogové staví dítě do rozdvojenosti svou tvrdou striktností: platí buď – anebo. Chybou je také přílišný pedagogický takt. Řešením není zatajování teologických skutečností ani jejich bezmezné používání ve prospěch vědy, ale jde o určité pochopení pro svět dítěte, které žije ve většinové společnosti více hodin než na hodinách náboženství. Dítě je místo k pluralitě názoru vedeno k striktnímu dělení profánního a náboženského světa, což má vliv na jeho osobnost, příp. může mít i psychosomatický dosah.

Zpochybňování víry dítěte v nadmyslové skutečnosti: Dítětem, u kterého se nedoceňuje a někdy i zpochybňuje vnitřní nadmyslové prožívání, míníme lidskou bytost zdravě se vyvíjející ve věku přibližně 3–12 let.⁶⁶ Je to vývojově bohaté období, do kterého spadá předškolní i mladší školní věk. Zpochybnění se opírá podle mých zkušeností o tyto důvody: 1. on je přece ještě malý a tomu nemůže rozumět; 2. když se ho zeptám, odpovídá nesouvisle; 3. říká to, co v Bibli vůbec není; 4. my o tom nemluvíme, takže asi nic

⁶⁶ Speciální pedagožka Adriána Maďarová se věnuje spiritualitě dětí s mentálním postižením, této speciální práci katechetů i vhodným didaktickým zásadám v náboženské výchově (více viz 2009, s. 53n.).

neprožívá, 5. má velkou fantazii. A. Günther definuje ještě další důvody: „děti dlouho u něčeho nevydrží“, „děti se nechávají ovlivňovat“ a „děti nemohou rozumět souvislostem a prožívat je“ (2007, s. 11-12).

Podle mého názoru takové apriorní přístupy vychovatelů nejsou na místě a naopak jsou zde položeny tyto imperativy:

- nikdy nezpochybňuj subjektivní prožívání přesahu dítěte;
- zkoumej nejen výrok dítěte, ale celé jeho uvažování, tj. více se ptej;
- uvědom si, že děti jsou nositeli něčeho, co zase naopak dospělý nemá, to chtěj poznat („amen, pravím vám, kdo nepřijme Boží království jako dítě, jistě do něho nevejde“ (Mk 10,15);
- nezapomeň, že dítě má i dětské vlastnosti, které podléhají cílené výchově a korektivu ze strany rodiče/ pedagoga („nezralost, nedokonalost, nedostatečnost a nerozvitost ... (1K 14,20; 3,1n; 13,11n srov. Žd 5,12–14“, Novotný 1956, s. 126);
- děti rychle ztrácejí pozornost, ale dokáží žít v přítomném prožívání – tj. kvantita nic neříká o kvalitě jejich prožitku;
- nepředpokládej nepochopení ze strany dítěte, ale předpokládej, že tvým vžitým pojmům a klišé nemusí rozumět, a proto na tvou otázku nereaguje, tj. vysvětluj i ty pojmy, o kterých jsi přesvědčen, že je dítě musí za ta léta náboženské socializace už chápat;
- zkoumej svůj vliv na dítě a veď jej k bezpředsudečnosti i ve vztahu k transcendentnu a k jiným prožitkům spirituality;
- zkoumej především svou víru a svůj vztah k transcendentnu, ale na základě svých prožitků negeneralizuj dětskou zkušenost;
- přijímej dětskou zkušenost, ale u velmi neobvyklých sdělení a projevů dítěte měj na paměti, že i zde existuje pojem abnormality dětského vývoje, úzkostných stavů, chybných socializačních kroků v religiózním vývoji aj., proto vyhledej i odbornou pomoc (pastorálního psychologa, dětského psychologa nebo psychiatra)⁶⁷.

Negativní postoje vrstevníků

⁶⁷ Dětská klinická psychologie a náboženství viz Řičan 1997, s. 423nn.

Vrstevníci dokážou dítěti situaci znepríjemnit. Zatímco pro vychovatele je **horizontální přesah** přijímán kladně, u vrstevníků může vzbuzovat respekt, ale i závist.

Co se týče **vertikálního přesahu**, děti mezi sebou hovoří o více věcech než před vychovatelem. Vrstevníci dětskému přesahu nemusejí rozumět, interpretují ho po svém a mnohdy do shrnují slovy: „to není pravda“, „to jsi nemohl zažít“ a také žel reagují negativně – výsměchem. Jedna paní retrospektivně vzpomíná: „Nikdo ze třídy už nevěřil, jenom já. Smáli se mi, obzvlášť jeden kluk“ (Říčan 2007, s. 244). Negativní postoje spolužáků mohou mít pak vliv na rovinu přesahu daného dítěte, ale i na vztahy k ostatním. Jedna dívka ve fiktivní korespondenci píše: „milý Bože, jestliže se znovu narodíme jako něco jiného, prosím tě, ať nejsem Jana Houdková, protože s tou já nekomarádím“ (Marschall-Hample 2007, s. 22).

Také u nenáboženského spirituálního přesahu dospělí vypovídají podobně: „Nemohla jsem o tom s nikým hovořit.“ „Bud’ by se mi vysmáli, nebo mě rovnou považovali za blázna.“ Nejen podle zjištění R. Nye, ale i u mnou dotazovaných osob zazněly podobné výpovědi. Byly přesvědčeny, že by je nikdo nepochopil. Podle R. Nye se proto i dětem při výzkumu o těchto skutečnostech špatně hovoří, přičemž „konkrétní složitost je pro každé dítě rozdílná“. Děti většinou ví, že se „spirituální témata dotýkají hranic našeho myšlení“, což je pro některé motivací u tématu zůstat, pro jiné je to impulz se jim vyhnout“ (Freudenreich 2011, s. 82).

9.4 Význam transcendování pro dítě jako osobnost

Existují výzkumy o vlivu pozitivního myšlení, spirituality nebo náboženství na duševní a fyzické zdraví dospělého člověka.⁶⁸ V těchto problematikách je obsažen i přesah, protože transcendování přináší člověku smysl života, pocit bezpečí, klid; navozuje v něm potřebu odpustit, být vděčný; posiluje tendence k solidaritě; dává pocit jedinečnosti; probouzí vnímavost k významu určitého díla, prohlubuje chápání významu umělecké tvorby; vede k vnitřní vyrovnanosti a pozitivnímu hodnocení sebe, vlastního života i okolí. Přímou se určitým typům přesahu věnují transpersonální a existenciální psychoterapie, logoterapie, pastorální terapie, duchovní péče aj. Přesah je v určité formě důležitou součástí

⁶⁸ Např. studie o vlivu spirituality u dospělých (např. Burkhardt 1994, Hamilton a Jackson 1998, Niedermann 1999 aj.) Dále jsou k dispozici studie o roli spirituality v různých složitých životních situacích – u HIV pozitivních (Fryback a Reinert 1999), nemocných rakovinou (Coward a Kahn 2004) aj. – více viz Bucher 2007, s. 25.

psychohygieny i psychoterapie, aniž je tato problematika vždy přímo artikulována (srov. Lohaus, Ball 2006). Důvodem je, že přesah tvoří pozadí terapeutického uvažování, které není vždy šířeji reflektováno a vědecká diskuze se o něm teprve rozvíjí.

Pozitivní vlivy transcendentního rozměru člověka na duševní i psychické zdraví jsou doloženy v humanistické psychologii, pozitivní psychologii, psychologii smysluplnosti, moudrosti, spirituality a v náboženství. Všechny tyto oblasti obsahují závěry z výzkumů, které potvrzují pozitivní účinky ve vztahování se člověka k druhým lidem, přírodě, k vyššímu bytí, kosmu, smyslu vlastního života aj.⁶⁹ I přes určitou kritičnost můžeme shrnout, že se v jednotlivých studiích jedná o tyto pozitivní vlivy na mladistvé a dospělé osoby. Můžeme rozlišit:

Vliv na psychické zdraví: na snížení suicidity; na zmírnění deprese, úzkosti, stresu; na rozvinutí životní spokojenost (v práci, manželství, rodině); na nazření nové naděje, možností nové kreativity; na posílení schopnosti odpouštět, být vděčný; na prohloubení pocitů smyslu života, významu utrpení; na vcítění do problémů a těžkostí druhých lidí apod.

Vliv na fyzické zdraví: vliv na délku nemoci a úspěšnost léčby, na pooperační rekonvalescenci, na nižší krevní tlak apod. Zde se projevuje transcendování zejména jako schopnost vyvinout a udržet si stabilizující rovnováhu v náročných, zátěžových situacích (Bucher 2007, s. 118).

U dětí není k dispozici tolik výzkumného materiálu a v mnoha oblastech zcela chybí (např. není k dispozici širší zhodnocení vertikálního přesahu a jeho vlivu na vnímání

⁶⁹ Z velkého výčtu např. Maslow viděl velký význam vrcholných zážitků pro jejich „terapeutické účinky“, které vedou člověka ke změně postoje k sobě, k druhému, ke světu (2000, s. 117). Význam pozitivního myšlení na terapii depresivních pacientů zhodnocuje studie Heindl; Hertel; Schütz 2004, s.16n. Pozitivní vliv spirituality na depresi si všímá studie Fleming 2001 in Bucher 2007, s. 121. Vliv náboženství na suicidnost předkládá studie Kark et al. 1996: „U příslušníků religiózního kibucu je pravděpodobnost suicidu 4x menší než u sekularizovaného“. U mládeže je spiritualita jeden „z nejsilnějších ochranných faktorů proti suicidním sklonům (Stein et al., 1992) (více viz Bucher, s. 122). Schreier et al. (1988) se ptal 51 mužů den před operací, týden a měsíc po operaci a optimisté vykazovali menší deprese, větší „spokojenost se zdravotním zaopatřením“ a dokonce se „dříve se zotavili“ (Heindl, Hertel, Schütz 2004, s.18). Také existuje neurofyzilogický výzkum (Rosenkranz a kol. 2003) o vlivu pozitivního myšlení na imunitu. Z výsledku je zřejmé, že „pozitivní pocity aktivují levý prefrontální kortext“ (přední část mozku), což má vliv na pozitivní imunitní odpověď, „oproti tomu negativní pocity aktivují pravý prefrontální kortext a jsou asociovány s horší imunitní obranyschopností“ organismu (Heindl, Hertel, Schütz 2004, s.19). Vliv spirituality na prodloužení života u HIV pozitivních pacientů např. viz Pargament et al. 2004; Adair et al. 1991, Woods et al., 1998 aj. (Bucher 2007, s. 102).

nemoci u dětí, viz Benz, Largo 2005 aj.). Zejména bychom neměli podcenit vliv vertikálního přesahu v raném dětství. Zajímavý závěr předkládá Kazanijan (1997), který dokládá pozitivní vliv spirituality v raném dětství, ve spojitosti se základní důvěrou, na léčbu dospělých nemocných rakovinou (Haaseho et al. 1992) ve smyslu: „čím více lidé dokáží odhlížet od sebe, když je jejich život akutně ohrožen, tím nadprůměrnější je jejich zdravotní stav“ (též Bucher 2007, s. 118-119).

Rozvíjení přesahu může **mít pozitivní vliv** na životní pohodu a kondici, psychiku (Faleide a kol. 2010), na posílení sil individua („*empowerment*“, Mitchell, Olbers 2010), „vzkvétání“ osobnosti („*flourishing*“, Seligman 2014) i udržování dobrého zdravotního stavu („*wellbeing*“, Antonovsky 1985). Rozvíjení přesahu může **zvyšovat resilienci (odolnost) dětí**, zejména v posttraumatické stabilizaci osobnosti. To nepřímo rezultuje ze studie J. Mareše, pojednávající o pozitivním dopadu negativních událostí v životě dítěte. Děti samy – podle tohoto autora – mohou reagovat na distres větší inklinací k tvořivé činnosti (Adler), nebo velmi inteligentní děti k vědecké činnosti (Aldwinová, Suttonová srov. Mareš 2007, s. 14-15).⁷⁰ Marešova interpretace Christophera (2004) přibližuje, že v rámci léčby traumatu zaujímá hledání smyslu důležitou roli, protože terapeut má dítě „obrátit ... od úzkosti ke hledání smyslu“, pokud „sociokulturní prostředí“ nedovolí dítěti objevit smysl, následuje zbrzdění psychologického rozvoje, „patologické reagování na trauma“, „bio-psycho-sociální kaskádový efekt“, v kterém patologie ovládne podstatnou část života i vývoje dítěte (Mareš 2007, s. 25). Z citovaného vyplývají dva stěžejní závěry a současně výzvy pro naše téma. Prvním je, že přesah má své místo při zvyšování odolnosti dětí; výzvou je specifikovat jeho všechny terapeutické možnosti i hranice. Druhým závěrem je, že prostředí, tzn. i my, jsme zodpovědní za příležitosti, ve kterých dítě může objevit smysl vlastního jednání i života. Výzvou pro to je nabídnout více možností rozvíjení transcendentování dětí v rámci edukace, školních aktivit i v pedagogice volného času. Specifičnost evropské tradice souvisí podle J. Mareše s úkolem odborníků „zainteresovat člověka na životě, pomoci mu k nalezení odpovědí na otázky typu: jak dál žít, co udělat se svým životem, aby byl plný, užitečný“ (Mareš 2007, s. 28). V takto vnímaném úkolu tvoří přesah důležitou základnu.

⁷⁰ Výhodou dětí je, že se snadněji vyrovnávají se stresovou situací – a to je „jednou z podmínek pro vyniknutí v umělecké nebo vědecké činnosti“ (Mareš 2007, s. 14-15).

Vedení dětí k rozvíjení přesahu jako jedné z kvalit osobnosti má i své „viditelné a spočítatelné“ (roz. praktické) opodstatnění, protože se může osvědčit **v prevenci nemocnosti i ke zmírnění patologických jevů a přinést konkrétní viditelné přidané hodnoty dítěti**: výjimečný pocit (např. při záchraně života druhému), pocit smysluplnosti pomáhá dítěti ke změně postojů k sobě i k druhým lidem, zvířatům, dítě přetváří a formuje, rozvíjí u něj etické, estetické a ekologické citění, rozvíjí tvořivost, rozšiřuje mu znalostní obzory, přináší nové zkušenosti, vzájemnou výměnu informací mezi dětmi, stabilizuje osobnost, zvyšuje odolnost, slouží mu také v mezikulturnímu učení (a to dokonce již ve školce – viz studie Hoffmann 2009), a tím mu pomáhá vyrovnávat se s etnickými i religiozními menšinami apod. Přitom je nutné mít na paměti, že zejména pozitivní strana vertikálního přesahu má své hranice. R. Nye a D. Hay varují, že k vyšším prožitkům spirituality se musí přistupovat obezřetně, protože špatný přístup může vyvolat také „spirituální krizi dítěte“ (Freudenreich 2011, s. 44). Také v posttraumatickém rozvoji může vertikální přesah situaci jedinci usnadnit, nebo naopak u něj může vyvolat duchovní krizi (více viz Hodačová 2007, s. 42).

9.5 Shrnutí

V této kapitole jsem se zaměřila na konstituování personalisticko-socializačního schématu Já-vztah-Ty ve vztahu k přesahu od kojence až po pubescenta. Děti jsou na rozdíl od dospělých disponovány skutečnostmi, které mohou být více zhodnoceny v edukaci (koncentrace na přítomný prožitek, specifická erudovanost, cit pro tajemné a cenné, dětská fantazie, představivost nadsmyslového, intenzivní sledování jedné myšlenky a schopnost utěšovat dospělé). Byly též reflektovány některé faktory bránící osobnostnímu rozvoji dítěte v přesahu, i skutečnosti, které prakticky opodstatňují rozvoj transcendentní složky osobnosti. Jedná se o vliv na fyzické i duševní zdraví, o prevenci ve smyslu zvyšování odolnosti dítěte i jeho začleňování do společnosti (rozvíjení vlastního já, pochopení pro druhé, formování smyslu života, mezikulturní učení, etické, estetické, spirituální a ekologické citění).

III Péče o přesah

Péče o přesah ve výchově je péčí o všechny zúčastněné – o vychovatele, žáka i o učivo.

10 Péče o přesah jednotlivce je péčí o celek a k celku

Celostní péče o člověka zahrnuje jeho tělo (body), mysl (mind) a duši (soul) (viz např. Sha 2006). Vzhledem k lingvistickému posunu českého pojmu duše⁷¹ od filozofického k psychologickému pojetí, volím záměrně nuanci mezi pojmy duše a duch. U všech těchto částí lze nalézt transcendentní rozměr. Ten odvozuji od předešlých částí textu dizertace.

10.1 Člověk jako celek

tělesnost, fyzično (body) – svou tělesností uskutečňuje člověk fyzický přesah do světa, ke druhému, jí aktivně jedná, jí je v prostoru a čase, jí tvoří součást kosmu;

psychično, nitro, duševno, psychika, mysl, duše, (mind, soul), já, rozum, myšlení – „vztahující se k psychice, k psychickým procesům“ (srov. „duše“ a „mysl“ in Hartl, Hartlová 2010, s. 111, 323) - přesah je na základě něj rozpoznán, porozuměn, zvnitřněn, prožíván, aplikován v praxi a opětovně reflektován;

duchovno (spirit) – za projev duchovna lze označit spiritualitu člověka v náboženském i nadnáboženském smyslu (Říčan 2007, 2010a,b; Janošová 2010b, Křivohlavý 2006, Bucher 2007, 2009, Hanesová 2015 aj.). Duchovno je součástí psychična člověka, ale vždy odkazuje na transcendentní jevy stojící vně, ke kterým jednotlivce zaujímá postoj (srov. „jedinečné vědomí člověka přesahující osobní zkušenost“ viz Hartl, Hartlová 2010, s. 111). V intencích této reflexe jimi míním:

- **jevy, které vypovídají o vyšším smyslu objektů, věcí** – např. genius loci (duch budovy), symboly, rituály;
- **jevy, které vypovídají o vyšším smyslu lidské činnosti** – podněty měnící vhléd člověka na činnost svou nebo druhého;

⁷¹ Nejvíce je to patrné z termínu „duševní rozvoj“, kterým se míní „progresivní vývoj v poznávací, kognitivní oblasti u člověka (Průcha a kol, 2003, s. 51), existuje však i duchovní rozvoj, na který se váže duchovní kompetence člověka (např. viz Fossion in Bravená 2014b).

- **jevy, které vypovídají o nejvyšší autoritě** – např. osud, nejvyšší dobro, nejvyšší bytost;
- **jevy, které vypovídají o celku světa** – podněty, které vedou člověka k prozření, metanoji, souznění (s přírodou, lidmi, celkem).

10.2 Transcendentní rozměr péče o celek člověka

Péči o celek člověka a k celku míním:

- vést k nahlédnutí transcendentního rozměru fyzická, psychická i duchovna;
- vést k porozumění jedinečné situaci jednotlivce, jeho životnímu příběhu i životní cestě;
- vést k porozumění provázanosti transcendování s celou osobou člověka i s celkem světa;
- odkrývat porozumění transcendenci jako mnohovýznamovému jevu;
- rozvíjet hlubší pochopení přesahových aktivit člověka i jeho vnitřních prožitků;
- zprostředkovávat objektivní i subjektivně zabarvené informace a vytvářet prostor pro dialog;
- sdílet životní zkušenosti, emoce, životní zápasy, prohry i výhry;
- vést k uskutečňování transcendování na základě osobního vzoru i příkladu dobré praxe.

Transcendentní rozměr péče o celek člověka vždy zahrnuje důraz na:

Jedinečnost, která charakterizuje osobnost i její rozvinutost transcendence (Helus).

Pozitivní hodnoty, které jsou transcendováním uskutečňovány (Maslow, Fromm, Helus, Říčan apod.)

Hodnotu prožitku, která nechává vyvstat přesahu jako péči o život i o smrt člověka (Komenský – viz 13.5). Vyvstává většinou v extrémních situacích (Patočka), ale i výchovně při hypotetické konfrontaci (Pelcová – třetí rozměr výchovy).

Vděčnost jako docenění významu všech skutečností (i negativních), které z člověka učinily to, kým je (Křivohlavý).

Naději pro minulé i budoucí. Naděje je „přání, touha“, „optimistické očekávání příznivého výsledku“ (Hartl, Hartlová 2010, s. 329) v budoucnosti. Váže se však i na prožité bolesti nebo radosti, kterým dává možnost mít hodnotu pro druhého v budoucnosti (např. dokázat se vžít do podobně trpících nebo radujících se, zasadit se o změnu, inovaci, péči o druhého aj.)

Víru člověka: nemyslím tím pouze víru jako „emočně podmíněné přesvědčení o existenci a pravdivosti určitého jevu, který jednoznačnými a jasnými důkazy nelze potvrdit“ (Hartl, Hartlová 2010, s. 661), ale míním tím i **důvěru** člověka v sebe (ve své schopnosti), ve druhé, ve svět, v přesahující smysl, v dobro aj., která obsahuje prvek spolehnutí se na danou skutečnost, prvek jistoty a i určité ověřitelnosti (vlastní nebo cizí schopnosti mohou být praxí potvrzeny, viditelná aktivita člověka dokládající víru v určitý smysl také aj.).

10.3 Shrnutí

Péče o přesah je péčí o celek a k celku, tj. o tělesnost, psychično i duchovno člověka. Znamená zejména vedení k vyššímu porozumění všech těchto složek a jejich zapojení v transcendování člověka, tj. i v jeho provázanosti s celkem světa. Souvisí se sdílením zkušeností a názorovou výměnou informací. Péče o přesah vždy odkazuje na jedinečnost osobnosti, pozitivní hodnoty, hodnotu prožitku, vděčnost, naději a víru člověka.

11 Transcendentní rozměr péče o vychovatele

Péče o přesah vychovatele zahrnuje primárně vedení jednotlivce k rozpoznání transcendentního rozměru vlastní osobnosti.

11.1 Transcendentní rozměr tělesnosti

Řecký výchovný apel „kalokagathie“ upozorňoval na soulad mezi tělem a duší člověka (Štverák, Čadská 1997, s. 11). Křesťanská tradice upřednostnila nitro člověka vzhledem k preferenci duchovních hodnot nad marnivostí, zbožšťováním těla aj., což vedlo u mnohých k „pohrdání tělem, zdravím a krásou, pozemskými statky a slastmi“ (tamtéž, s. 22). Soulad tělesnosti s duší jakož i umrtvování „marnivé“ tělesnosti na čas úplně zmizelo z české edukace. Péče o tělo se intenzivněji objevila až ve výchovné oblasti „*Výchova ke zdraví*“ v reakci na dětský vztah ke stravě, k tělu, nemocem, závislostem aj.

Péče o tělesnost má dva směry: péči o tělesnou složku (sport, prevence, wellness, fyzická relaxace) **a o obraz Já o své tělesnosti** (péče o představu tělesnosti formou sebereflexe, terapie, duševní relaxace a meditace). Sport je u dětí i dospělých stále zaměřen zejména na výkon, není dostatečně uplatňován meditační a relaxační aspekt. Cesta ke kráse dominuje nad zdravotním hlediskem. Není to jenom méně příležitostmi u nás, nedostakem času nebo financí. Nazírání tělesnosti i zúžené péče o ni je **důsledkem zanedbání péče o tělesnost jako něčeho vyššího (tj. umožňujícího transcendování).**

Péče o obraz Já o své tělesnosti by měla směřovat ke zdravému přijetí svého těla, které je krásné v tom, že je jedinečné, což nemusí odpovídat mediální prezentaci „body image“. ⁷² Není to jenom otázka pubescence, ale tělo se mění s věkem, a to přináší požadavek kontinuální reflexe a „akceptace vlastního těla jako hodnoty, kterou je třeba objevovat, zachovávat, chránit – o niž je třeba se starat; ale na níž se také lze nezvratným způsobem prohřešit“ (Helus 2009, s. 250).

⁷² Od padesátých let se používá pojem „body image“ pro způsob vnímání těla jako „obrazu vlastního těla, který si vytváříme v mysli...jak se tělo jeví nám samým“. Radí se k němu „odhad velikosti těla“, „hodnocení přitažlivosti“, „emoce spojené s tvarem a velikostí postavy“ (Grogan 2000, s. 14n). Média určují ideální body image, metody a intenzitu hubnutí a sportu, dokonce návody, jak skrývat anorexii. Péče o přesah je péčí o nový body image.

Transcendentní rozměr se vztahuje k tělesné složce i k obrazu, které nazírá jako něco, co umožňuje život sám, životní pohyb (Patočka)⁷³ i prozření jako „zvrát v existenci“ (Kouba 2003, s. 2). Tělesnost společně se „smyslovou vybaveností“ stojí za porozuměním světu (Hejlová 2010, s. 46), je branou „do života“ i „cílovou kvalitou života“ (více viz Hejlová 2010 s. 76).

11.2 Transcendentní rozměr psychična

Pro zdravý vztah k sobě samému je klíčová sebeúcta, sebevědomí a sebedůvěra. Pramení z vlastního i cizího hodnocení, a to může být v oblasti přesahu v rozporu, příp. cizí hodnocení nemusí být známo vůbec. **Péče o transcendování člověka** je proto v této oblasti zejména péčí o skutečný dialog jako „neustálé ověřování dosavadních poznatků a jejich porovnávání s jinými“ (Blecha 1998, s. 79), v kterém mohou zaznít podobné prožitky a emoce. Transcendentní rozměr psychična (Já) se ukazuje proto především na vztahu k Ty, tj. v neegocentričnosti, která je zároveň zdravou sebestředností.

Sebeúctou člověka je myšleno „sebeupřijímání, hrdost na sebe“, „hodnocení vlastní ceny a míra sebejistoty“ (Hartl, Hartlová 2010, s. 516). Vedení k porozumění přesahu člověka ve všech oblastech může mít velmi pozitivní vliv na posílení sebeupřijetí (tj. i cizího přijetí), a to nejen u těch, které negativně ovlivnila psychická nebo fyzická újma, ale i u těch, kteří přes svou sebejistotu nevidí to vyšší.

Se sebeúctou souvisí **sebevědomí** člověka. „Sebevědomí zdravé“ je „přiměřená míra sebevědomí, která je základem životní rovnováhy; jeho začátky vězí v raném dětství a v hodnocení, jehož se jedinci dostává od klíčových osob“ (Hartl, Hartlová 2010, s. 516). Otázkou pro mě je, co je vlastně sousloví „přiměřená míra“? Její definice je těžší než praktické rozpoznání, co touto nedefinovatelnou mírou v naší společnosti není, tj. detektorem přiměřenosti je opětovně vztah Já k Ty v konkrétní společnosti. Vychovatel je klíčovou osobou, která má pozitivní vliv na zdravé dětské sebevědomí, dokonce jeden z velkých a často podceňovaných vlivů. Jsou pedagogové, kteří dětské sebevědomí „sráží“, aniž si to uvědomují. Není to artikulace vlastního nízkého sebevědomí vychovatele? Ti,

⁷³ „Naše tělo je život, který sám ze sebe prostorově jest, produkuje své umístění v prostoru, dělá se prostorovým. Personální jsoucno není jsoucno jako věc, ale vztahování k sobě, které, aby tento vztah realizovalo, musí jít oklikou přes cizí jsoucno. Vztahujeme se k sobě tím, že se vztahujeme k jinému, k dalším a dalším věcem a koneckonců k univerzu vůbec, a tím se umísťujeme do světa“ (Patočka 1995, s. 27).

kterí jej naopak podporují zanechávají v dítěti nesmazatelnou stopu.⁷⁴ Sebevědomí jako „vědomí vlastní ceny a schopností“ je spojeno nejen s „vírou v sebe“, ale i s „úspěšností budoucích výkonů“ (Hartl, Hartlová 2010, s. 516). To je velmi závažné, víra v Já ovlivňuje mou aktivitu ve světě, tj. i vztah k Ty.

Třetím důležitým pojmem je **sebedůvěra**, ta se se sebevědomím „vzájemně podmiňují“ (Hartl, Hartlová 2010, s. 516). Vědět o svých schopnostech a o svých kvalitách ještě neznamená víru v tyto schopnosti, zejména s ohledem na vypjaté a stresové situace. Hranice mezi vědomím o vlastních schopnostech a důvěra v ně je velmi křehká. To ukazuje právě na sebedůvěru, která je v naší společnosti velmi rychle otřesena. Tyto pocity zná řada vychovatelů, když předstupuje před novou třídu, nové rodiče, nové požadavky shora atd. V tomto smyslu se ukazuje velmi přínosná psychoterapeutická podpora i koučink (Dvořáková 2014, s. 67n.). Důvěra v Já odráží i vztah k Ty. Problematické je zklamání se v lidech, kdy člověk důvěru v druhé ztrácí. Důvodem může být přistupování k Ty jako k Já, ve smyslu „podle sebe soudím tebe“. Druhou krajností je přistupování k Já jako k Ty ve smyslu „podřizování se tlakům být takovými, jakými nás chtějí mít ostatní“. Tím se „vzdalujeme sami sobě (ztrácíme svou autentičnost)“ (Rogers 1998 in Spilková, 2005, s. 55). Zde je podle mého názoru zanedbán právě transcendentní rozměr sebedůvěry. Ten neříká, že důvěra v sebe je stejná jako důvěra k Ty, nebo, že se má přizpůsobit Ty. Člověk má poznat skutečné Ty, protože ono samo odkazuje na typ vztahu k němu (přátelství mezi rovnými a nerovnými viz Aristoteles 1996, 206nn).

11.3 Péče o duchovno

Není smyslem definovat, co je pro vychovatele oblastí duchovna, protože je to skutečnost subjektivní. Péče o nazření transcendentního rozměru duchovna podle mého názoru zahrnuje zejména péči o životní optimismus, naději, smysl života a o roli vychovatele.

⁷⁴ Má vlastní zkušenost z dětství: Když jsem navštěvovala osmou třídu základní školy Peterson school v Chicagu, dostala jsem na konci roku tři ocenění, pro která jsem si šla před všemi dětmi školy. Dodnes opravdu nevím za co. Fialovou stužku se slovíčkem „perfect“ jsem dlouho schovávala jako něco, co pro mě mělo až magickou hodnotu. Za ní jsem viděla svou učitelku angličtiny, která mě ještě spolu s dalšími dětmi doučovala každé dopoledne. Na ni jsem nezapomněla dodnes a ona byla tou motivací, proč jsem velmi ráda chodila do neznámého prostředí a ráda se učila i učebním stylem, který zpětně vím, že mi jako dítěti úplně nevyhovoval. Výchova v USA má jiný přístup ke chvále a tedy i k sebehodnocení dítěte. Když Čech řekne: „toto neumím“ nebo „umím to trochu“ a pak je v tom opravdu dobrý, tak to sice chápeme, ale proč musí nejdříve zaznít podhodnocení vlastních schopností?

Pesimistický člověk je definován jako „škarohlídký, plný beznaděje, nahlízející skutečnost vždy horší, než je“ (Hartl, Hartlová 2010, s. 401). Vychovatel může cítit beznaděj v učebním procesu, s některými žáky, rodiči, kolegy, učebními postupy aj. Pečovat o životní **optimismus** znamená poskytnout dostatek možností, aby byly rozkryty (objeveny) na jevech pozitivní stránky, aby byl dán průchod pozitivním emocím a jejich vzájemnému sdílení.

V křesťanské etice tvořila **naděje** vždy třetí komponent ctností společně s láskou a vírou. Tato trojice je vzájemně neoddělitelná. Víra je nutná k tomu, aby u člověka tento emoční postoj vydržel a láska jako „kladný, silný emocionální vztah k jiné osobě, ideji, věci i k sobě samému“ (Hartl, Hartlová 2010 s. 281) je silným poutem k objektu naděje. Hovořili se o pedagogických ctnostech učitele, většinou se zmiňuje „láska“, „moudrost“, „odvaha“, „důvěryhodnost“ (Helus 2009, s. 269-270). Podle mého názoru je jí také naděje, která se prosazuje navzdory beznaději. Pečovat o ni znamená učit trpělivě očekávat a v příhodný čas aktivně činit.

Každý má jiný **smysl života**. Pečovat o něj u vychovatele však lze v širším slova smyslu – jde o poskytnutí přístupu k informacím, mezioborovou kooperaci, bezpředsudečné sdílení prožitků i reflexi tohoto životního zacílení, jde však i o prožitek edukačního prostředí jako společenství. Znamená to především pečovat o hloubku smyslu života (o „významnost“, „nezdolnost“, „sebe-transcendenci“ viz Křivohlavý 2006, s. 108)

Péče o transcendentní rozměr role vychovatele je naší společností zanedbán.⁷⁵ Měl by být kladen větší důraz na tyto oblasti:

- **Péče o jedinečnost role.** Pedagog vidí pouze částečné výsledky své práce. Nevidět výsledek (vyžehlené šaty, schválený zákon, lék apod.) je frustrující a pro společnost neefektivní. Péče o transcendentní rozměr role vychovatele je ve smyslu edukace obratu snahou o nazření vyšší roviny této činnosti (tj. i bytí), která tkví v pojmu „povolání“ a „poslání“ (Helus, 2012a, s. 39). Být k něčemu povolán, neznamená pouze být disponován, ale vnitřně zaslechnout, že tam je mé životní místo, tam je má jedinečnost. Je to takové pedagogické *vocatio interna* (vnitřní povolání, Berufung). Poslání odkazuje také na „významný úkol“ (Slovník spisovné češtiny, 2001, s. 295). Tím je možnost spolupobývat, spolupůsobit i spoluutvářet. Není to

⁷⁵ Péče o roli vychovatele se jednak děje institucionalizovaně – formou vzdělávání pedagogů, celoživotního vzdělávání, doplňkových kurzů, školení atd., jednak je to i dílem samotného vychovatele pečovat o svou roli – tj. vyhledávat činnosti sloužící k dalšímu vzdělání a kultivaci znalostí a dovedností. Péče o roli vychovatele znamená ukazovat na hlubší smysl role vychovatele v nabídkách mezioborových dialogů, v psychohygieně, team-buldingu, v péči o klima učitelského sboru aj.

artikulováno, ale každý vychovatel je jako autorita intenzivně součástí mnoha rodin i několik let. Transcendentní význam role učitele je právě v tom, že vstupuje dlouhodobě do vztahu k Ty, a tím jej i sebe spoluutváří.

- **Péče o možnosti.** Zde se péče o přesah ukazuje zejména v pojmu profesionalizace, tj. opuštění tzv. „dělání učitelství“ k tvůrčivosti „edukačního dění“. To souvisí se „systematickou sebereflexí“, „spoluzodpovědností“, „flexibilitou v didaktickém rozhodování“ i v přehodnocování „společenského kontextu“ (Helus 2012a, s. 43).
- **Péče o kvality a schopnosti učitele.** Je-li sebepojetí i transcendence součástí každé osobnosti, pak péče o nezabývání se sebou (o vztah k Ty) i zabývání se sebou samým (Já) by mělo být jednou z priorit. Důležitá je též podpora toho, čím je každý učitel výjimečný a pro výuku přínosný (např. vyvinutí nové metodologie, nápady pro jiné pojetí učebnice, vlastní didaktické pomůcky aj.). Myslím si, že se pořád všeobecně plýtvá potencialitami vychovatelů, které by výchovný proces učinily rozmanitějším i efektivnějším.
- **Péče o vztah k vlastnímu oboru.** Každý pedagog si svůj obor vybral z pozitivního důvodu. Může však již za několik let docházet k tomu, že to, co ho bavilo, se jenom opakuje - stejné postupy, stejné metody (viz „rutinně, prakticistně orientované učitelství“ i Helus 2012a, s. 42). Důležitou součástí je vedení vychovatele k „sebereflexi a sebezdokonalování“. Potřeba „zamýšlet se více nad svou prací“ může souviset s „problémovou situací“, s „hodnocením výsledků činnosti za určité období“, s „novým postupem“, se „srovnáním s kolegou“, se „setkáním s novými poznatky“ a s „vyzváním k sebehodnocení (při rozboru hospitace)“ (Obst 2002, s. 108). Potřeba zamýšlet se nad svou prací souvisí však i s transcendentním rozměrem. Ten je dán v překonávání distance k vlastnímu oboru, které je dáno v nahlížení „širších dimenzí přesahující hranice“ základních souvislostí v dané vzdělávané oblasti (Spilková 2005, s. 53). Pečovat o vztah k vlastnímu oboru znamená poznávat nově a jinak, objevovat provázanost s ostatními předměty, jinými problematikami, s bytím člověka i s celkem světa.

11.4 Péče o přesah je celostní péče

V této podkapitole se zaměřují pouze na shrnutí možností, jak transcendování u člověka (vychovatele, ale i žáka) rozvíjet podle jednotlivých oborů, přičemž každý důraz může vést k horizontálnímu, ale i vertikálnímu zacílení. **V následujícím textu vycházím ze všeobecných definic jednotlivých povolání a myšlenkově je systematizuji pro jednotlivé části člověka jako celku. Takové shrnutí jsem nenalezla v žádné mně dostupné literatuře.**

Sportovní trenéři, učitelé kontaktních i nekontaktních sportů, učitelé tance, fyzioterapeuti aj. se nemají zabývat pouze fyzikem, i když péče o přiměřenost fyzické námahy dle typu a predispozic člověka je pro ně zásadní. Na rovině psychické pečují o lepší informovanost a motivovanost lidí sportovat a hýbat se. Můžeme však do jisté míry hovořit

i o rovině duchovní jako o péči o vyšší smysl tělesnosti, která umožňuje život sám a která slouží ve vztahu k Ty.

Obezitologové, dietní poradci pečují o fyzickou stránku těla péčí o správné stravovací návyky a korekci přiměřeně typu a predispozicím člověka. Po stránce psychická pečují o lepší informovanost a motivovanost správně se stravovat, pečovat o změnu náhledu na jídlo i soulad s vnitřním pocitem a sebepojetím. Na rovině duchovní pečují o zdraví jako o vyšší hodnotu člověka s ohledem na celek světa i budoucnost člověka. Zodpovědný přístup ke stravování prospívá nejen mně, ale i celku.

Psychologové, psychoterapeuti pečují o tělesnost člověka tím, že jej v rozhovoru motivují se tělesností prakticky zabývat. Na rovině psychické pečují o verbalizaci, lepší informovanost a motivovanost poznávat a pracovat na svém Jáství jakož i na celé osobnosti člověka. Pomáhají nalézat cestu do nitra subjektu a objevovat subjekt jiný (Ty). Na rovině duchovní pečují zejména o to, co dané Já nazírá jako přesahující, tj. vedou jej k artikulaci a k pochopení jeho vlastního pojetí transcendence i transcendování.

Pedagogové pečují na rovině tělesné o zdravý tělesný obraz tím, že vytvářejí dostatek příležitostí ke sportovním aktivitám (sportovní dny, společné aktivity s dětmi, inovace v tělesné výchově aj.). Na rovině duševní pečují o osobnostní růst jednak svým osobním přístupem (tj. skrytým kurikulem), předáváním znalostí, dovedností a postojů a také tím, že vytvářejí takové prostředí, které vede k rozvíjení celé osobnosti člověka (edukativní dimenze je propojena s psychagogií, psychohygienou, koučinkem aj.). Na rovině duchovna pečují o informovanost a motivují k reflexi třetího rozměru výchovy, ozřejmují hlubší porozumění tvořivosti i kritickému myšlení.

Filozofové, religionisti, teologové pečují o fyzického člověka tím, že ukazují i na nutnost péče o něj, nicméně z jiných důvodů než udává většinová společnost. Odkrývají různé náhledy na tento vztah fyzická, duševna i duchovna i provázanost jednotlivých složek. Po stránce duševní pečují o vnitřní prožívání jednotlivce, které vedou v dialogích k artikulaci jako přemýšlení o sobě i o mém místě ve světě (filozofování, teologizování). Pečují o duchovno člověka v tom smyslu, že ukazují na různé typy pochopení transcendentna a transcendování v různých filozofických, religionistických i teologických koncepcích i schopnost lidské aktivity přesahu, ukazují též na morální apely, které s tím souvisejí a poukazují na to nejzásadnější na metanoii jako zlom v lidské existenci, který zavazuje k činnému jednání pro druhého i pro celek světa.

11.5 Shrnutí

Péče o přesah vychovatele znamená vedení k nazření transcendentního rozměru skutečností, s kterými se vychovatel běžně setkává (tělesnost, sebeúcta, sebevědomí, sebedůvěra, role vychovatele, smysl života apod.). Péče o přesah je péčí celostní. O tělesnou, duševní i duchovní stránku člověka pečují sportovní trenéři, učitelé kontaktní i nekontaktních sportů, učitelé tance, fyzioterapeuti, obezitologové, dietní poradci, psychologové, psychoterapeuti, pedagogové, filozofové, religionisti i teologové.

12 Transcendentní rozměr péče o dítě

Péče o přesah dítěte zahrnuje všechny tři složky tak jako u dospělého (fyzično, psychično i duchovno). V této kapitole reflektuji především možnosti školy k rozvíjení přesahu, včetně kompetence k transcendování.

12.1 Transcendentní rozměr školy

Pečovat o přesah dítěte znamená pečovat i o školu jako **místo komplexní péče**. Koresponduje to s myšlenkou humanizace českého vzdělávání, edukací obratu, v které jde o „celistvý rozvoj osobnosti člověka chápáný jako nalézání vztahu člověka k sobě, ostatním lidem, společnosti i celku světa“ (Spilková 2005, s. 49). To klade požadavek na stálou reflexi, která vyžaduje stálé sebehodnocení, jde ke konkrétním lidem a konkrétním problémům a potřebám. S tím souvisí především rozšiřování nabídky a profesionalizace péče o druhého, jako je mentoring, koučink, team-building, relaxace aj. Škola má být místem i transcendentní péče, které jde o nazření vyššího smyslu fyzična, psychična i duchovna, jakož i o překonávání subjekt-objektové distance v edukaci, v jednotlivci, ve vztahu k druhému i k celku světa.

Existují výzkumy, které školu identifikují jako jeden ze stresorů dítěte (Holler, Nowitzki 1994), který se může projevit „nepříjemným pocitem v oblasti žaludku“, „bušením srdce“, „třesem rukou“, „bolestmi hlavy“, „poruchami spánku“, „bolestmi břicha“, „užíváním psychofarmak“ aj. (Winter 2000 in Zdražil 2012, s. 81). V transcendentním rozměru školy nejde primárně o stanovení patologických zdrojů nemoci ani o zdroje, které vedou ke zdraví, ale o **posílení sil individua (empowerment), které by mohlo vést k větší obranyschopnosti organismu před nepříznivými vnějšími vlivy**.

Přesah jako překonávání distance ve vztahu Já k Ty, tj. i ke škole mění pohled na tzv. pospolitost. Škola nemá být skupinou jednotlivců, má být skutečným **společenstvím**. „V pojetí orientovaném na dítě je vyučování chápáno především jako proces setkávání se, v jehož centru je vztah člověk-člověk, jako proces vzájemných kontaktů“ (Spilková, 2005, s. 56). Důležitou roli hraje také užší spolupráce s rodiči, která „je důležitá pro vytváření a kultivaci lidské pospolitosti, společnosti a sounáležitost uvnitř dané sociální skupiny“ (tamtéž, s. 60). **Péče o přesah dítěte znamená i péči o společenství školy**, které kromě kultivace obsahuje i problematiku sdílení názorů, emocí i života samého. Je proto také místem saturace základních potřeb, mezi které A. H. Maslow „společenství, příslušnost,

kontakt a seskupování“ řadí (1992, s. 14). Je místem „spolupobývání“, „sdílení (Fink)“, „srozumění“ (Heidegger) smyslu života, protože spolubytí je „učením se životu“ (Michálek 1996, s. 42).

12.2 Škola jako místo druhé šance

První šanci být vyzrálou osobností dostává dítě v rodině, kterou si nevolí. Druhou šanci si také nevolí (je to rozhodnutí rodičů, do jaké školy dítě přihlásí), mělo by však mít možnost setkat se s takovým trhem možností, z kterého si bude moci pro sebe vybrat to obohacující a třeba i to, co z rodinného prostředí nezná. Škola je tedy **tvůrcem druhé šance** pro dítě a je na ní, zda takový prostor vytvoří.

Pod pojmem škola jako místo druhé šance v intencích této práce rozumím:

- vytvořený prostor (tj. nabídky) pro vyrovnávání se s určitými tělesnými, psychickými, příp. i duchovními problematikami (např. sektami), s kterými dítě na půdu školy i do učebního procesu přichází;
- otevřený prostor pro specifičnost dítěte, jeho problémy a schopnosti;
- místo nových vztahů, které dítěti dávají šanci začít i zažít nově a jinak sociální vazby;
- vychovatele, který je „průvodcem“, „pomocníkem“ i „tvůrcem/spolutvůrcem klimatu ve třídě“ (Spilková, 2005, s. 57 - 58), který jako transcendingující Já zná hloubku vztahu i hodnotu Ty;
- svět, který se chce věnovat každému dítěti i jeho specifickému příběhu. Zde „má“ být na dětskou osobnost čas;
- společenství, v kterém je pevně daný řád i pravidla, které ale nabízí porozumění, spolupráci, souznění, lidskost, solidaritu i sounáležitost;
- prostor pro rozvíjení všech oblastí přesahu i jejich usměrnění tam, kde mohlo dojít k vážné deformaci;
- místo naděje pro minulé i budoucí, pro důvěru i agapé.

Smyslem druhé šance není nereálný svět, ale obrat všech k dítěti. Edukace obratu proto nutně zahrnuje i změnu myšlení (zlom v existenci, metanoiou) v každém vychovateli, protože pouze to se může odrazit v klimatu školy a ve skrytém kurikulu. Počátek obratu je rozpoznání vzácnosti každého dítěte a nazření ohromných možností

zanechat v něm pozitivní hodnoty, náhled na Já-vztah-Ty i na celek světa. Tím pojem druhé šance vlastně vždy směřuje také od dítěte k pedagogovi. I on má vnímat školu jako prostor své druhé, třetí, čtvrté... šance ve smyslu znovuoobnovení prvotního nadšení, očekávání i naděje ve svou profesi.

12.3 Klíčová kompetence a transcendování

Klíčové kompetence žáka (dovednosti, postoje, hodnoty, znalosti, činnosti) jsou cíli vzdělávání (Spilková 2005, s. 104).⁷⁶ Zamyslíme-li se nad tím v intencích řešené problematiky, nabízí se název **kompetence k přesahu, k transcendování nebo kompetence transcendence**. Každý z těchto termínů vzbuzuje spíše nedůvěru, možná i představu o určitém „šarlatánství“.

Mám-li navázat myšlenkově na to, co již je přítomno v současné diskuzi o výchovných cílech, nabízí se **pojem kompetence k vyššímu myšlení**. Ta je totiž již nedílnou součástí osobnostně rozvíjející výuky, tj. „na dítě orientované pojetí vyučování klade důraz zejména na vyšší úroveň myšlení - analýzu, syntézu a hodnocení“ (Spilková, 2005, s. 49). Tyto tři kategorie jsou definovány v Bloomově taxonomii výchovných cílů (1956) jako „myšlenkové operace vyššího řádu (higher order thinking – hot)“ (Steelová a kol., 2007, s. 14). Kritikou, která vedla k revizi těchto cílů, bylo, že „nezahrnují kritické myšlení a řešení problémů, které jsou významnou a zdůrazňovanou cílovou kategorií edukačních procesů v současnosti“. Z tohoto důvodu kategorie „syntéza“ byla v roce 2001 přejmenována na „dimenzi tvořit“ a byla předřazena „hodnocení“, tj. zaujala nejvyšší místo ze všech kategorií (Hudecová 2004, s. 277).

Pojem vyšší úroveň myšlení nalézající se v edukační realitě však není zcela obsahově totožný s „transcendentním myšlením“ (myšlením o přesahu a k přesahu - roz. myšlením odkazujícím na pohyb pravdy). J. Michálek hovoří o tom, že „dnešní člověk je na útěku před myšlením“. To znamená, že dominuje novověké „počítající myšlení (kalkulující)“ a chybí „**zamýšlející se přemýšlení**“ (Michálek 1996, s. 50). To je velmi závažná výtku dnešnímu člověku. Nevyhne se bohužel ani člověku aktivně rozvíjejícímu svůj přesah, tj. i on může vykazovat vyšší, ale i nižší úroveň myšlení. **Transcendování subjektu je již samo o sobě něčím vyšším v životě jednotlivce, jednatel sám však**

⁷⁶ Jejich vymezení jako „souhrn vědomostí“ nebo „předpokládaných vědomostí“ viz RVP ZV 2010, s. 14 a RVP PV 2004, s. 11. - „Ve všech etapách je jedním z cílů vzdělávání vybavit každého jedince souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro něho dosažitelná“, in RVP PV, s. 11, pozn. 16.

určuje, jakou hodnotu jeho aktivita bude mít a s jakým myšlením bude v konkrétní situaci spojena.

Je zřejmé, že transcendování osobnosti potřebuje všechny úrovně myšlení, i to i tzv. „selský rozum“, protože ani přesah není oddělitelný od každodennosti, kognitivní, afektivní a konativní složky. Nicméně to přesahující odkazuje na **dialektické myšlení. Odvážně si dovolím vyjádřit názor**, že by mělo zaujmout vyšší místo než revidovaná Bloomova „tvořivost“, pro níž je charakteristické, že něco co neexistovalo, „vzniká“ (viz definice syntézy v Steelová a kol. 2007, s. 15). Oproti tomu Hegelova syntéza vzniká z tvrdého **nárazu** teze na antitezi (srov. podobnou myšlenku dekonstrukce reality v kritickém myšlení). Ze dvou protikladů myšlení je utvořeno něco třetího, aktuálního, které v sobě zahrnuje svým způsobem i oba protiklady.

Ve stylu revidované Bloomovy taxonomie se podle mého názoru nabízí pro to nejvyšší místo (vyšší myšlení) pojem **aktualizovat**. Běžně se s tímto pojmem člověk setkává při aktualizaci programů v počítači. Současné je nahrazeno něčím novým, vyšším. Program, který funguje (teze), ukazuje v praxi i to, kde nefunguje (antiteze) a nová verze (syntéza) by měla zachovat stávající, ale přetvořit to, co bylo nefunkční. Nahlíženo z pozice výchovných cílů to znamená, že aktualizace obsahuje všechny tři vyšší Bloomovy kategorie (analýzu, syntézu / tvořivost i hodnocení). Ty jsou v současnosti definovány tak, že „analyzovat znamená hledat složky složitého celku“, tvořit znamená navrhovat nové, hodnotit znamená volit „nejlepší z nabídky“ a popsat subjektivní důvody pro tuto volbu (Steelová a kol. 2007, s. 15). **Aktualizovat toto v sobě zahrnuje také, ale navíc znamená:**

- **hledat složky celku i celek sám;**
- **tvořit nové, staronové, uznávané i pro většinu „nepochopitelné“;**
- **volit nejlepší pro skutečnost samu a popsat důvody s ohledem na Já, Ty i celek světa.**

Může-li být pro kompetenci k vyššímu uvažování (tj. i k transcendování) výchovným cílem pojem aktualizovat je jeho charakteristikou tj., i odlišností od všech ostatních Bloomových kategorií, myšlení, které slučuje paradoxy a odkazuje na celek světa.

V podstatě jsem se nyní dopustila redukce kompetence k transcendování na kognitivní vyjádření, tj. musí být řečeno, že je zde nutná souhra myšlení i intuice, emocí a

jednání. Mohlo by se čtenáři také zdát, že pojem vrcholného prožitku A. H. Maslowa jakožto toho nejvýše transcendentního byl vyňat z tohoto uvažování. Sám autor však odhalil, že existuje tzv. „plató-prožitek vyšší úrovně (plateau-experience)“, který má na rozdíl od „vrcholného prožitku (peak experiences, převážně emocionální prožitek)“ „vždy noetický a kognitivní prvek“. Plató je pod „volní kontrolou“ a podléhá učení jakožto „dlouhé a těžké práci“ (1992, s. 16). Autor ho přirovnává ke „klidné kognitivní blaženosti“ (1992, s. 15). Pro osobnost neznamená výbuch emocí nebo naprostou proměnu jako vnitřní „znovuzrození“, ale přináší **eudaimonii** ve smyslu „prožívání ryzí radosti a štěstí“ (1992, s. 16). **Tím A. H. Maslow v podstatě odpověděl na otázku po dosažitelnosti i tohoto nehmatatelného mystéria v procesu edukace.**

12.4 Kompetence k vyššímu myšlení

Rozvíjení kompetence k vyššímu myšlení s ohledem na transcendování má smysl pouze jako doplněk k ostatním kompetencím. To vyplývá ze dvou důvodů:

1. Každá již definovaná kompetence v RVP obsahuje i složku transcendence – problematiky jako kritické posuzování, lidské hodnoty, prosociálnost, práva druhých, kladení si otázek a odpovědí atd.

2. Kompetence jsou vzájemně propojeny, tj. „nestojí vedle sebe izolovaně, různými způsoby se prolínají, jsou multifunkční, mají nadpředmětovou podobu a lze je získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání“ (RVP ZV, s. 14).

Na základě předchozí reflexe se pokusím o definici klíčové kompetence k vyššímu myšlení pro předškolní a školní dítě z perspektivy transcendování, přičemž se zaměřím pouze na specifika, která již definované kompetence v RVP neobsahují.

Dítě ukončující předškolní vzdělávání:

- dítě si uvědomuje hranice, které jsou rozdílného charakteru v rodině, ve školce i ve skupině vrstevníků, a ví, co znamená je překročit (většinou negativně); poznává také smysl pozitivního překročení hranice (např. při pomoci druhému);
- dovede rozlišit vhodné, nevhodné, hrdinské a antihrdinské chování;
- rozlišuje v mýtu, pohádce a jednoduchém symbolu část viditelnou a neviditelnou a dokáže mezi nimi najít souvislost;
- dokáže použít pro nehmatatelné skutečnosti jednoduché symboly;
- ví, že v každodennosti se setkává s jednoduššími situacemi, ale i s těmi, v kterých mu musí pomoci dospělý;

- dokáže přemýšlet a vést jednoduché úvahy o svém Já a o druhém jako Ty, dovede jednoduše vyjádřit, co znamená mít pozitivní vztah k sobě, ke své tělesnosti, ke svému nitru i ke druhému;
- dokáže popsat pojem osobní pohoda, radost a štěstí i způsoby, jak toho lze dosáhnout;
- má elementární poznatky o šíři nadsmyslového „světa“ (tj. toho, co překračuje lidské myšlení), využívá své zkušenosti, fantazii a představivost;
- klade si otázky a hledá samo nejen odpovědi, ale i další s tím související otázky;
- uvědomuje si mnohost světonázoru, jejich pozitiva i nebezpečí manipulativního (nesvobodného) jednání;
- dětským způsobem dovede hovořit i o složitějších otázkách života (počátek a konec života, bolest, smrt, nemoc, nespravedlnost aj.);
- uvědomuje si, že existují jednodušší dilematické situace na základě svého vztahu k vrstevníkům a k hodnotám společnosti;

Na konci základního vzdělávání:

- dítě si uvědomuje, že hranice je pojem relativní a za určitých okolností může její překročení znamenat záchranu života, ale i to neodjímá zodpovědnost jednotlivci za její překročení;
- uvědomuje si širší definici hrdinství i antihrdinství a dokáže popsat vnější a vnitřní hrdinskost, dokáže ji nazírat i v na první pohled obyčejných situacích – své tvrzení zdůvodní;
- při řešení myšlenkových i praktických problémů dokáže rozlišit mezi intuicí, racionálním usuzováním a dialektickým myšlením, dokáže posoudit jejich dosah pro sebe, pro ostatní i celek světa;
- dovede rozlišit v hrdinském chování samotný čin a vnitřní záměr jednotlivce,
- samostatně pracuje se symbolikou a chápe její vyšší vypovídající hodnotu pro život člověka, vidí symboly i v obyčejných věcech a podrobuje je hermeneutické kritice, vytváří symboly nové a dává jim specifický význam;
- chápe sebe jako součást lidstva, tj. i celku planety a přijímá zodpovědnost za celek i globální problematiky;
- znalosti a zkušenosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech nazírá jako jednu z perspektiv na cestě k dalšímu vědění;
- pojmenovává si vlastní smysl života, naděje i víru a respektuje jejich rozdílnost u druhých lidí, rozumí obsahu pojmů: agapé, periagogé (metanoia) a psychagogie;
- chápe představu o sobě a o druhých jako částečnou, která zasluhuje stálého, sebeobjevování a seberozvoje; druhé nazírá jako Ty a uvědomuje si jedinečnost vztahů;
- klade si otázky a artikuluje odpovědi, které je schopen podrobit dalším reflexím i korekcím, dokáže popsat u problematik tezi i antitezi a navrhnout aktualizaci;
- formuluje své názory na témata horizontálního a vertikálního přesahu bez předsudečnosti a rozumí diskuzi a významu kritiky;

- dokáže pojmenovat moudré jednání a samostatně objevit řešení v zamlžené situaci, argumentovat pro a proti;
- chápe hlubší smysl dilematického příběhu, v jednotlivých řešeních nachází vždy pro a proti;
- rozumí pozitivním emocím jako klíčovému faktoru k utváření vztahu k sobě samému, druhým i celku světa;
- rozumí zpětné reflexi nejen z pozice odstupu v čase, ale i jako možnosti jak nahlédnout skutečnosti z vyšší perspektivy,
- dokáže rozlišit vyšší a běžnou formu reflexe a dle potřeby ji uskutečnit.

12.5 Rozvíjení klíčové kompetence

Zamysleme se nad několika možnostmi edukačního rozvíjení přesahu horizontálního i vertikálního, protože i to je péčí o jednotlivce.

12.5.1 Čtyři postmoderní přístupy ve výuce podporující transcendování dětí

Čtyři postmoderní přístupy C. Errickera lze podle mého názoru nazírat jako podnětné i pro oba směry přesahu. Vychovatel:

- uvádí děti do „komplexnosti, paradoxnosti a ironie nerozhodnutelnosti (undecidability)“ (in Freudenreich 2011, s. 202). Paradox sám podle mého názoru neznamena nutnost rozhodnout se pro jednu odpověď, jeho podstata je v tom, že připouští více variant, které mají smysl pouze v konkrétní situaci (např. Kohlbergova dilemata, situační etika). Je zde typické i to, co popisuje fuzzy logika (mlhavá), že krajní možnosti nemají striktní hranice. Oproti tomu je důležité ukázat dětem, kde je striktnost hranic nutností;
- nemá zastávat soudcovskou funkci v tom, aby jednoznačně definoval „co vede k moudrosti“. Z tohoto důvodu je důležité ponechat tzv. pole možností pro dítě (tamtéž, s. 202-203). Toto je podle mého názoru zejména našemu myšlení ještě poněkud cizí. Vždy potřebujeme určitou diskuzi shrnout, uzavřít ji jednou pravdou. Postmoderní doba je ale charakteristická tím, že „není jedno platónské slunce pro všechno a nade vším, nýbrž více různých světél“ (Michálek 1996, s. 81);
- kriticky pracuje s didaktickým materiálem, který je vždy podmíněný dějinně, situačně, znalostně i zkušenostně, tj. s tím, že „nadčasové pravdy jsou pravdou pouze pro toho, kdo je za pravdivé pokládá“. Musí být vždy zkoumán vztah mezi „autoritou,

kontextem a řečí“ (in Freudenreich 2011, 203). Můžeme ještě dodat mezi kulturou a předporozuměním;

- musí umožnit dětem výměnu zkušeností, o které se opírá získávání moudrosti i porozumění přesahu (tamtéž, s. 203). Nemožnost mít zkušenost se vším podle mého názoru opodstatňuje dialog jako spolusdílení, spoluhledání i spoluutváření.

12.5.2 Význam symboliky ve vyučování jako cesty od imanence k transcenci

Náš svět je plný symbolů (Berg 2004, s. 126), aniž si to uvědomujeme. Tento pojem je odvozen od řeckého slova symballein („smísit, spojit, sloučit“) a nese v sobě „tvar a ideu, popředí a pozadí, zjevné a skryté, vědomé a nevědomé...“ (Muchová 2005, s. 10). L. Muchová upozorňuje na sílu symbolického uvažování, které je v určité **duálnosti**, která je v daném vyobrazení nebo předmětu obsažena (srov. také Berg, 2004 s. 126). Můžeme tuto myšlenku ještě rozvinout tak, že symbol navenek vykazuje určité charakteristiky, při delším zkoumání však odhaluje i ty skutečnosti, za které stojí před člověkem jakoby **zástupně**. L. Muchová spojuje jednoznačně symbol s **transcendencí**, protože symbol sám o sobě „přesahuje vlastní předmětnost“ a „jednou daností otvírá jinou danost“ (2005, s. 10). Hermeneutika a didaktika symbolu neodmyslitelně patří k transcendování i k osobnostně rozvíjející výuce.

Symbody mají pro děti zásadní **význam**.⁷⁷ Jsou proto nápomocné při rozhovorech o hodnotách, pomáhají k vyjádření představ a přání, vedou děti od viditelného k neviditelnému, a tím jim pomáhají rozvíjet vlastní přesah i hlubší nazírání naší skutečnosti. K. H. Berg shrnuje metody práce se symbody, přičemž klade důraz na prožitkové hledisko, které zejména u malých dětí souvisí s porozuměním:

- práce dětí se symbolem všemi smysly;
- kreativní přístup k symbolu („slovně, tvarově, muzikálně, pohybově, tím je symbol prohlouben a více zakořeněn do vlastní existence a zvnitřněn. Možnost fantazírovat, snít a doufat při tom hrají velkou roli.“);
- meditativní přístup k symbolu;

⁷⁷ Chápou jejich duální charakter a dokáží uvést konkrétní významy. Co se týče **hermeneutiky**, tak vede k plastičtějšímu nazírání skutečnosti, porozumění nadčasovosti některých úvah i relativity a pomíjivosti jevů. Symbol vystupuje jako zástupce za hodnotové, abstraktní i nadmyslové skutečnosti (více viz výzkum Bravená 2013, s. 53).

- zkušenostní a na život vázaný přístup;
- porozumění symbolu – důraz na kognitivní dimenzi, tj. „ambivalentnost symbolů, rozhovory o zkušenostech dětí získaných při meditaci nebo kreativních činnostech“. Ta je prevencí před účelovým použitím symbolu v edukačním prostředí („manipulací se symboly“ Berg 2004, s. 132 - 133).

12.5.3 Význam filozofování ve vyučování jako cesty k celku

Otázka „proč“ je přirozeným projevem dětské touhy filozofovat. Pro rozvíjení metody filozofování ve vyučování se nabízí dvě možnosti – laické a odborné. Laické se opírá o schopnosti učitele i jeho samostudium. V praxi se s ním setkáváme jako s moderátorstvím. Odborné filozofování se opírá o sokratovský dialog s jasnou metodou a cílem, a tedy i s určitým „vedením“ k objevování naší reality. Ten byl dále rozvinut jako filozofie pro děti, s dětmi a filozofie prezentovaná dětmi. Každý z těchto proudů přináší jiný důraz práce s dětmi.

Příprava na filozofický rozhovor ze strany vychovatele, tj. i na rozhovor rozvíjející kritické i dialektické myšlení má být opravdovou prací pedagoga, nikoliv spěšným napsáním otázek a nastíněním problému. Pokud on konkrétní problematiku nebo text nepromyslí před dítětem, jak má k takovému promýšlení vést dítě? Odborně filozofovat, tj. skrze filozofický rozhovor rozvíjet a edukovat dítě není sledem po sobě jdoucích otázek bez cíle a záměru, ale je promyšlenou strukturou, která však ponechává prostor pro vyjádření dítěte i pro spontánní reakce pedagoga.

Prostor pro metodu filozofování se nejvíce otevírá v hodině etické výchovy, která je pouze doplňujícím vzdělávacím oborem ZŠ. Jako každá jiná didaktická metoda může být použita v MŠ i v jakémkoliv předmětu na ZŠ. Hlavním problémem je její neznalost pedagogy a považování za zbytečnost.

Filozofovat lze s dětmi i ve výuce náboženství. Obsahuje-li rozhovor výpovědi o Bohu, pak hovoříme o metodě teologizování. Předmět náboženská výchova je na české základní škole předmětem nepovinným. Bývá zařazován na církevních školách, na ostatních školách spíše výjimečně. S tím se pojí nedostatečné materiální zajištění pedagogů, nedostatečný didaktický materiál, náboženská uzavřenost, malý zájem žáků i škol. Teologizování lze vnímat i širěji, jako každý dialog o Bohu, tj. i v rámci judaismu a islámu. Na jedné své výzkumné sondě dokládám, že lze teologizovat dokonce i s dětmi nábožensky

nesocializovanými (2014a). Víra sice není předpokladem takového rozhovoru, ale děti vykazují znalostní deficit, ten musí být pedagogem doplněn tak, aby rozhovor byl možný. Je zde tudíž větší náročnost na přípravu učitele, aby určité pojmy a obsahy nepovažoval za samozřejmou znalost, ale předkládal je nově, parabolicky, nepředsudečně a vždy s ohledem na edukované dítě a jeho svět.

Pro děti má filozofování zásadní význam, protože je u nich rozvíjena filozofická i teologická kompetence, které souvisejí s vyšším myšlením.⁷⁸

12.5.4 Význam mýtu a pohádek jako pravdování

Mýtus (ve smyslu fil. pojmu mythos) a pohádka nerozvíjí pouze fantazii a vyjadřovacích schopností dítěte, ale podle R. Palouše vedou k „pravdování (aletheuein)“, které dnešní člověk nevidí.

Cestou k pravdování je horská, tj. vyšší výchova. Kromě vedení k údivu, má bourat pošetilost. Ta souvisí s tím, že moderní člověk podle něj nepřipouští, že by mýtus mohl hovořit do situace člověka a „jeho místě ve světě“. Je to důsledek panování člověka nad přírodou a nikoliv jeho sounáležitostí s ní (2011, s. 25). Součástí takové výchovy je i vedení k „otevřené duši“ ve filozofování. Jedině tak je člověk schopen „celkového nazření“ (2011, s. 83). Taková výchova je „cestou za tím, co je bytostně nedisponovatelné, je vzhlížením k autoritě, která přesahuje lidskou relativitu“ (Palouš 2011, s. 93). Horská výchova nemá „utvrzovat a povyšovat, ale **zcitlivět**“, protože taková výchova „odzbrojuje a vystavuje nitro okolním skutečnostem, těm odevzdaným a odevzdávajícím se“ (2011, s. 91). Horská výchova vede **k imaginaci**. Vede také k dětskému **usebrání** - „pohádkové sdělení vyžaduje ztišení a účast; argumentace způsobem racionální logiky se pohybuje ve zcela jiném prostředí. Jednotlivé kusy mytického příběhu nejsou spojovány s abstraktními konsekvencemi, ale plynou a své poučení pouze říkají, nedokazují, nevnučují“ (Palouš 2011, s. 131-132).

⁷⁸ **Filozofická kompetence dítěte** je v zahraniční literatuře popsána jako „metodická kompetence“ a vztahují se k ní tato charakteristická jednání dítěte: „něco přesně diferencovaně pozorovat a popsat“; „někomu porozumět, jak dané skutečnosti rozumí a vidí ji“; „pojmově a argumentativně ověřit, jak někdo něčemu rozumí“; „argumentovat proti a společně se přit o jednotlivá tvrzení“; „zapojit fantazii a mysl, jak někdo něčemu mohl a chtěl rozumět“ (Alberts, Gläser 2006, s. 76). – Teologická kompetence dítěte viz 5. kap.)

Český národ má velmi pozitivní vztah k pohádkám. Je škoda, že se o nich více nefilozofuje a že se příliš zaměřujeme na viditelný obsah než na ten neviditelný a jeho aplikaci (zobecnění) do našeho konkrétního života.

12.5.5 Transcendentní rozměr umění

Dítě se s uměním seznamuje na základě historie, výtvarné a hudební výchovy, exkurzí do divadel, muzeí, galerií apod. Seznamuje se s tvořivostí jiných, tvoří též samo. V praxi jsou děti vedeny spíše k technické stránce než k transcendentnímu rozměru. Ten je však nedílnou součástí umělcovy invence (Zlatohlávek 2013, s. 85)⁷⁹ a je individuálním prožitkem pravdy (Patočka in Škutil, 2008). Umění je médiem „duchovního obsahu“, který je vyjádřen za pomoci smyslů. Vyvolává pocit krásna, který je „nekonečný“, tj., že „účinek přesahuje příčinu“, dále „zpodobňuje nekonečné v konečném (Schelling)“, je „tvůrčím uchováním pravdy v díle (Heidegger)“ a „zpřítomňuje bytí v existenci (Jaspers)“. (Anzenbacher 1991, s. 29-30).

Péče o přesah dětí tkví právě v odhalování této transcendentní dimenze. V tom může být nápomocná spolupráce s filozofy i skutečnými umělci. Jako příklad dobré praxe můžeme jmenovat více let prověřený Hamburský model „The Art Peace Project“, který je vhodný pro děti od deseti let. Jedná se o propojení **tvorby dítěte s uměleckou fotografií**. Autor projektu G. Mitchell v projektu rozvíjí filozofii s dětmi na základě hlubší výpovědi umění. Ke spolupráci přizval dva arabské bratry Hasana a Husajna Essopa, kteří vystudovali umění na univerzitě v Kapském městě a záhy své fotografie vystavovali po všech galeriích Jižní Afriky. Jejich patentovaná fotografie používá konkrétní pozadí jako scénu, na které se odehrává určitý děj. Sám tvůrce fotografie se objevuje na scéně v různých pozicích a sebevyjádřeních. Není důležitá pouze kompozice, ale celé poselství. Konkrétně si to můžeme představit na jednom z prvních děl obou zmíněných bratrů. Fotografie se jmenuje „Fast Food“ a děj se odehrává „na Cliftonske pláži v Kapském městě při západu slunce o svátku Ramadán“. Jedna postava ve dřepu doslova „hltá“ hamburger a hranolky, druhá je bíle oděná a modlí se směrem k Mekce, další postava svým upraveným vzhledem a

⁷⁹ Již v textech ze 16. století nalezneme zmínku o transcendentní invenci („designo“). Je to „dimenze přesahující lidské schopnosti a možnosti“ je to „moc, která je do člověk tvůrce vkládána z dimenze, jež ho přesahuje, tedy má transcendentní rozměr“ (Zlatohlávek 2013, s. 85). To se ukazuje ve všech uměních (malba, sochařství, poezie, hudba). Odkazuje to v podstatě na antické techné, protože „designo určuje poměry dílů navzájem i k celku, a to nejen v lidských a zvířecích tělech, ale i v rostlinách, budovách a ve výtvarných dílech“ (tamtéž, s. 96).

tmavými brýlemi prezentuje Bollywoodský charakter aj.⁸⁰ Primárně na takové fotografii nejde o religiózní téma, ale **o sebevyjádření člověka** – toho, kým je, z čeho má obavy, co mu přináší radost atd. V pozadí tohoto konceptu stojí **čtyři pedagogická paradigmat**a: „mezikulturní učení“, „výchova k míru“, „výchova v lidských právech“, „empowerment“ (výchova zaměřená na vnitřní posílení individua, Mitchell, Olbers 2010). Transcendentní obsahy nejsou hlavním cílem, ale přicházejí ke slovu v sebevyjádření jednotlivce. Mohou také obsahovat spirituální obsah, který ale není prezentován odtrženě od reality, ale přímo ve světě člověka pojídajícího hamburger.

12.5.6 Kresba a přesah

V českém prostředí se kresba vnímá jako přirozená součást života dětí do 10 let, posléze jako hodnocený produkt v předmětu výtvarná výchova. Jen výlučně je k němu přistupováno jako k něčemu, co má i svůj transcendentní rozměr.⁸¹

V kresbě dítěte mohou být obsaženy transcendentní skutečnosti **přímo i nepřímo**. Z tohoto důvodu je vždy nutný rozhovor s dítětem o nakresleném obsahu. Z popisu obrázku totiž pedagog pochopí i kontext, do kterého dítě transcendentní obsah zasadilo. Filozofováním se z kresby stává didaktická pomůcka o životě dítěte.⁸² V transcendentních skutečnostech kompozice nemusí odpovídat realitě. Jde spíše o nápaditost vyhotovení kresby, prezentaci znalostí v obrázku a propojení transcendentních obsahů s reálným světem dítěte. Jde zejména o to, jak dítě pojmenuje svou kresbu, příp. popíše jednotlivé výjevy na svém obrázku i jak objasní vztah Já k těmto skutečnostem. **Dítě je stavěno do role odborníka, umělce, který prezentuje neprezentovatelné a překračuje naše**

⁸⁰ Bollywoodský charakter se vztahuje k centru indického filmového průmyslu sídlícího v Bombaji. Takový člověk je prezentován jako mladý, krásný, perfektně oblečený a úspěšný. Lze jej vystihnout také slovy mladých lidí – „cool“ a „trendy“, tj. je „v pohodě“ a sleduje módní věci.

⁸¹ Důvodem je deficit vědecké reflexe, nezáměr nebo nedostatek času. Otázky: proč jsi to nakreslil? Proč jsi použil tyto barvy? Proč si takto představuješ daný předmět? Kde ses inspiroval? Děti, co si myslíte, že Pavlík nakreslil? apod. Někdy je dětem vytýkáno ztvárnění obrázku, použití barev apod., aniž pedagog ví, co dítě ke ztvárnění vedlo. Často se stává, že nejmenší děti nemusí kreslit vůbec obrázek k zadanému tématu a závisí na vnímavém pedagogovi, jak se k dětské inovaci postaví. Když byl můj bratr ve školce černou voskovkou vybarvil celý papír. Paní učitelka se ho zeptala: „A kde je ten vánoční stromeček?“ Bratr pohotově odpověděl: „on je ve tmě, a proto není vidět“. Přístup paní učitelky byl vnímavý, protože co člověka napadne při černě vybarveném papíru?

⁸² Není výjimkou, že dítě svůj obrázek k tématu kreslí pod vlivem událostí, které proběhly v blízkém časovém horizontu, a proto mohou být na první pohled pro dospělého nelogické. Např. ve školce proběhl rituál pasování prvního oddělení, tj. přijímání do školky. Z toho důvodu se na obrázku s jinou tematikou objevil muž s mečem.

zpředmětněné a statické pojetí transcendence i tím, že maluje jinak (více viz Bravená 2013, 2014c).

Skutečná umělecká kresba transcendentních obsahů neznamená jen stavění dítěte do role umělce. Spočívá také podle mého názoru v tom, co podle M. Schustera charakterizuje dnešní pojetí umění – je to poselství, sensibilita a inovativní pojetí (Schuster 2010, s. 91-92). **Pro kresbu to znamená nové uchopení transcendentních obsahů, představ, ale i každodenních problematik.** Podle mých zjištění můžeme shrnout základní projevy uměleckosti kresby s transcendentním obsahem u dítěte do 10 let takto:

Dítě nemusí vždy pěkně malovat, ale jeho kresba v sobě musí obsahovat hlubší poselství nebo odpověď na téma (neegocentrická orientace).

Dokáže využít známé obsahy a zasadit je do své představy fungování světa a vyjádřit i nadsmyslové představy, tj. ztvární nesdělitelné (barevně, kompozičně, vztahově, symbolicky aj.).

Jednotlivé souvislosti nadsmyslového obsahu dokáže popsat slovně, přičemž nerozhoduje správnost (dítě nemá všechny informace), ale schopnost dítěte propojit jednotlivé namalované fenomény a vysvětlit jejich význam.

12.6 Shrnutí

Péče o transcendování dítěte probíhá na rovině fyzické, psychické i duchovní. Škola má být místem komplexní péče ve všech těchto složkách a u všech svých účastníků edukace. Dítě má vnímat školu jako druhou šanci, kde je pro něj otevřen trh možností a prostor zažívat jiné skutečnosti než v rodině. Pečovat o přesah dítěte znamená rozvíjet jeho kompetenci k transcendování, kterou v tomto textu vzhledem k praktické uchopitelnosti nazývám kompetenci k vyššímu myšlení. Pro její rozvíjení je zásadní jednak součinnost se všemi ostatními kompetencemi, jednak využívání filozofických rozhovorů, používání symboliky, objevování vyššího smyslu mýtu a pohádek, vedení k vyjadřování transcendentních obsahů za pomoci tvořivé činnosti dítěte (např. umění, verbální artikulace mýtu).

13 Péče o učivo

Učivo má být promyšleno a modifikováno podle nejnovější vědecké diskuze a preferencí kladených na vzdělávání v daném národě. Koresponduje to s požadavkem „komplexní kvality učiva“ (Helus 2012, s. 29). V této kapitole se proto zamýšlím nad propojení přesahové materie s kurikulárními dokumenty. Vzhledem k chybějící literatuře používám v podkapitole 13.1 deduktivně-syntetickou metodu.

13.1 Důvody péče o transcendentní rozměr učiva

Po přečtení vymezení přesahu člověka čtenáře napadne otázka, zda takto mnohovýznamovou problematiku lze vůbec zasadit do učiva. Co hovoří proti a pro:

- Člověk je kultivován humanitou, a proto je již tento prvek dávno ve vědění přítomen. To však nevylučuje přirozenou sebestřednou orientaci člověka, úspěchanost doby, která „nemá na nic čas“ a ztechnizované myšlení člověka.
- Přesah je široce definován. To neznamena jeho neuchopitelnost, ale vyšší nároky na vzdělavatele i vzdělávací obsah, včetně didaktického zpracování.
- Nemožnost naučit se všemu. Psychagogie, holismus, kroskurikularita – pojmy z různých myšlenkových koncepcí hovořící však jasně o propojení jednotlivin a celku, nikoliv o tom, že máme vědět úplně všechny podrobnosti, ale vědět jak jednotlivé souvisí s celkovým.
- Žádoucí avšak neuskutečnitelné (utopia). To neznamena totéž co uskutečňující se – tj. důraz není kladen na výsledný cíl, který je sám v otázce přesahu stále otevřeným prostorem (chceme-li, v určitém smyslu utopií), ale na přiblížení se k cíli – a tím je osobnost rozvinutá i rozvíjející se v přesahu.

Jaké jsou hlavní praktické důvody proč dobré záměry existují, ale praxe je vůči nim zdrženlivá?

- inklinace člověka k egocentrismu;
- uvězněné myšlení v subjekt-objektovém schématu (reifikace osobnosti);
- přežívající inklinace k transmisivnímu pojetí výuky;
- praktické nedoceňování na dítě orientované výuky;

- argumentace „nemáme čas“;
- dlouhá nejednotná koncepce vzdělávacího systému, a tím odčerpání sil „chtít měnit“;
- české typické charakteristiky a návaznost na minulost (potlačená a anarchická svoboda);
- porevoluční materialismus a přisuzování hodnoty značkovému, trendy, tomu, co je „in“;
- pojetí výsledku jako ekonomicky zhodnotitelné skutečnosti;
- bezbřehost v úsudku nebo jasný úsudek, ale osobní vyhoření nebo rezignace;
- lehká ovlivnitelnost médií a druhými;
- zásadní fakt, že myšlení „bolí“ a „nehádavá“ diskuze se kultivuje léta.

Praktická realizace je však v řádu spíše desetiletí než let, a proto z pohledu tržního mechanismu neekonomická záležitost. Přesto lze i ekonomické myšlení vztáhnout na transcendentní rozměr osobnosti člověka a propojit jej s filozofií, mýtem, uměním a náboženstvím, jak na to v *Ekonomii dobra a zla* poukazuje T. Sedláček.⁸³ Je to ale věci jednotlivce, jak tyto věci nahlédne a jakou prioritu jim přisoudí.

13.2 Přesahová materie a její místo v RVP PV A RVP ZV

Přesahová materie je v RVP PV i RVP ZV obsažena odlišným způsobem, to koresponduje s charakterem obou dokumentů i s dětstvím, které je edukováno. I přesto, že se v obou dokumentech jedná o fragmentární problematiku přesahu, je tématu podle mého názoru více nakloněn dokument pro předškolní vzdělávání, a to i přesto, že si člověk téma spojí jednoznačně s etickou nebo osobnostní výchovou z RVP ZV. Kde vidím odůvodnění tohoto jevu?

Je v Michálkově tezi o dítěti sedícím na prahu Platónovy jeskyně (1996, s. 66-67), tj. samo dětství nás odkazuje na to, jak je vychovávat. Podle mého názoru pisatelé RVP PV pracují s dítětem, které ještě vidí z platónské jeskyně, pisatelé RVP ZV již s dítětem, které se vydalo na cestu do říše stínů (1. stupeň) a s dítětem, které v jeskyni sedí, ještě přemýšlí o cestě, ale čeká na okovy (2. stupeň). Problémem je, že jsme to my, dospělí, kdo dítě výchovou strháváme dál do jeskyně, protože jsem přesvědčeni o správnosti této cesty. Jsme

⁸³ http://www.youtube.com/watch?v=P1i2N_JUn1s.

to my, kdo měníme dětství, které považujeme za pravou znalost o něm. Proti těmto stereotypům ve výchově se obrací osobnostně rozvíjející výuka, která vyzývá k diferencovanému přístupu k dítěti – k tomu na prahu jeskyně i k tomu čekajícímu na okovy.

RVP jako výsledek české kurikulární reformy je přesahu velmi nakloněn svou otevřeností i komplexností. Požadavek „koncentrace“ předmětů zastával již Příhoda a viděl v ní souvislost s „celistvým a globálním vnímáním a myšlením dětí zejména ve věku do devíti let“ (Spilková 2005, s. 107). Otázkou je, jak tato otevřenost (možnosti školy i vychovatele) i koncentrace odkazující k celku bývá využívána v praxi.

Důvody větší otevřenosti RVP PV pro přesah než u RVP ZV:

- Větší celistvost a propojení vzdělávacích oblastí.
- Jsou zde zastoupeny všechny složky péče o přesah v postupném sledu: fyzično (tělo), psychično (psychika) a „duchovno“ (obsaženo za pojmy druhý, společnost, svět). Není to úplně totožné s pojmem duchovno tak, jak jej používám v předešlých kapitolách, ale vzhledem k tomu, že přímý duchovní rozměr v RVP PV není, hledám jej za termíny spjatými s horizontálním směrem přesahu, tj. za vztahy k viditelnému, protože ony v sobě obsahují potenciálně i to neviditelné.
- Možnost širší interpretační základny pojmu „svět“. Tím, že je v RVP ZV označena oblast jako „člověk a jeho svět“, je zájmem „jeho“ pojem světa již redukován na určitou konkrétní představu. To by měla překlenout průřezová témata, otázkou je praktické uchopení pedagogem.
- Přesah je formulován nejen pozitivně, ale i negativně jako určitý deficit pojmenovaný v riziku každé vzdělávací oblasti, tím je jeho explikační základna širší.
- Přesahová témata jsou rovnoměrně rozprostřena i přes svou fragmentárnost.
- Neobsahuje doplňkové vzdělávací oblasti, tj. všichni se „učí“ všechno (V RVP ZV dle typu ŠVP je dán důraz na jiná průřezová témata, to může být pro rozvoj přesahu načasováno příhodněji více nebo méně).
- Větší důraz na propojení znalosti, mravního jednání a tvořivosti v různých oblastech, fantazie, hry.

13.3 Péče o transcendentní rozměr učiva

Péče může být uskutečněna dvěma směry:

Kroskurikulární pojetí transcendence apeluje na všechny pedagogy, aby v rámci svého vyučovaného předmětu propojovaly jednotlivosti a vyšší celky a aby se o téma přesahu více zajímaly.

Není reálné, aby transcendence (přesah) tvořila samostatnou výukovou oblast jako jednotlivina, ale může být jako **spojnice předmětům, které nejsou součástí větších výukových celků**. Dle charakteru českých kurikulárních dokumentů a v intencích filozofie výchovy (učit se životu) by mohla nést název **ČLOVĚK A ŽIVOT**. Ta by v sobě mohla zahrnovat témata osobnostní výchovy, etické výchovy (právo na život, úcta k životu, pozitivní hodnocení sebe i druhých, vzory, prosociální chování, etické hodnoty), dále pak témata filozofická a nádnábožensko-spirituální (smysl života, význam vyššího smyslu pro život člověka, život po životě, lidské hodnoty, úsilí o moudrost, hledání dobra, pravdy a krásy, dobro a zlo).

13.4 Rizika českého kurikula pro přesah

- Postup od komplexnější výuky ke specializované v sobě nese paralelně nemožnost nazírat přesah jako celek. Se staršími dětmi to tak zvyšuje nárok na učitelovu kompetenci k vyššímu myšlení, jeho přípravy, jeho praktickou výuku a zasazení jeho oboru do širšího celku i využití všech možností průřezových problematik.
- Nerovnoměrné a roztříštěné rozložení jednotlivých složek přesahu v kurikulu (fyzično, psychično, duchovno, horizontála i vertikála, Já-vztah-Ty, celek světa apod.).
- Vymizení platformy pro rozvíjení celistvého pojetí duchovna a redukce duchovního rozměru transcendentního rozměru osobnosti na humanistické hodnoty, na morální stránku jednotlivce a jeho vztah k druhému, přírodě a světu v praxi pod vlivem reifikace osobnosti (subjekt-objektové nazírání světa).
- V určitých tématech ztotožnění etické výchovy a osobnostně-rozvíjející výuky. Oddělení etiky od filozofických systémů a náboženství, v kterých etické koncepty vznikaly.

- Etika a umělecké předměty jsou doplňkové předměty, tj. pro někoho ne zcela potřebné, hodnota etiky pro přesah je zásadní, ale stejnou měrou je potřebné pro rozvoj přesahu i umění (vyjadřuje neviditelné, vede k tvořivosti a k objevům, je samo přesahem člověka, může vést k samoozdravné činnosti dítěte ve složitých situacích). Když děti skutečně neprožijí a neobjeví jeho hloubku, jak mu pak mají rozumět a vyhledávat je?
- Multikultura je sice okrajově nazírána v sepětí se světonázorem a náboženstvím. Je to na místech, kde se hovoří o nesnášenlivosti, respektu a toleranci. Ty však nemohou být objasněny bez širšího kontextu světonázoru konkrétního národa (RVP ZV, 107n.). Antropologická rovina, nikoliv „vyšší“ skutečnosti samy, stojí za řadou světových konfliktů a nedorozumění. Navíc k tomu přistupuje problém multikulturní výchovy v praxi (Průcha 2001, s. 136).
- Malý důraz na sdílení se o životě jako takovém.
- Privace platformy pro hlubší formování jakéhokoliv lidského světonázoru (tj. i znalosti o jiných světonázorech):

1. Filozofie je součástí kurikula až na střední škole.

2. Etická výchova je doplňkovým tématem, tj. nepovinná, a duchovní rozměr člověka představuje pouze jedno z aplikačních témat, filozofický kontext je plně přenechán znalostem a přístupu ze strany pedagoga.

3. Náboženství je předmětem „nepovinným“, není součástí RVP a je k němu přistupováno s nedůvěrou („nepatří mezi oblíbené předměty“ in Hanesová 2006, s. 48).

4. Považujeme se za ateisty, humanisty, komunisty nebo věřící v něco? Ale ani pro to v kurikulu není dán pevný prostor.

5. Nedostatečně chráníme dětské duševní zdraví, tj. neinformovanost může vést do sekt a špatného pochopení duchovního rozměru člověka jako nutné závislosti, nesvobody, netolerance, extremismu, terorizmu aj. Dále neznalost vede k záměnám pojmů: *peak experiences* a patologický stav, upřímná víra a vypočítavé „svaté“ jednání, duchovní teorie a praxe, péče o duši a psychoterapie, satanismus jako forma k zviditelnění se a satanismus jako osobní přesvědčení, k zaměňování náboženství a zbožnosti v dějepisných informacích atd.

- Duchovno jako osobní vyšší rozměr každého člověka je daleko **širším pojmem** a dá se s ním pracovat kroskurikulárně. Problémem je, že je obsahově zatížen, tj. spojován většinou s negativními náboženskými charakteristikami. Je-li však i v dnešní době internet považován některými za nové náboženství, pak i pojem náboženství má daleko širší explikační základnu. **Být duchovní pak znamená mít intenzivní a emocionální vztah ke své vlastní nejvyšší transcendentní skutečnosti, tj. např. i k internetu, fotbalu, matematice aj., protože právě to dává smysl mému životu, činí jej hodnotným a připravuje zpětnou bilanci, tj. že jsem nežil zbytečně, ale žil plně.**

13.5 Překlenutí rizik v nazření přesahu jako přípravy na život i konečnost člověka

Vnitřní síla Komenského vzdělávacího systému spočívala v tom, že spojovala naprosto přirozeně edukaci, horizontální i vertikální směr přesahu.

J. A. Komenský hovoří o „třech přirozených požadavcích na člověka“: „vzdělání, ctnost neboli počestné mravy“ a „náboženství neboli zbožnost“. Toto jsou tři základní stupně přípravy k věčnosti. Jsou vystiženy také slovesy „znát, ovládat a k Bohu mířit“. Znalost má vést ke kultivaci rozumové, ovládání ke kompetenci „vládnout“ nad veškerenstvím i nad sebou a třetí je směr **transcendentní**. V propojení těchto tří požadavků na vzdělání tkví síla kultivace člověka (Komenský 1958, s. 70).⁸⁴

První a druhý stupeň je zřejmý. Nejvíce však činí problém třetí stupeň, protože je zabarven osobním přesvědčením a křesťanskou terminologií. Tím, že se Komenského myšlenky zbavují této třetí dimenze, jsou značně redukovány, protože ta tvoří základ pro jeho celé uvažování. Dokonce autor požaduje, aby „duch byl vzděláván věděním a uměním“ (Komenský 1958, s. 95), tj. oblast horizontály není závislá pouze na vertikále, ale platí to i naopak.

Apel J. A. Komenského se dá pochopit i **nenáboženskou řečí**. Všechny tři stupně (vzdělání, ctnost, zbožnost - transcendentní rozměr) jsou „přípravou **na věčnost**“.

⁸⁴ „V tomto trojím záleží celá vyvýšenost člověka, poněvadž pouze ono je základem přítomného i budoucího života; ostatní (zdraví, síla, krása, bohatství, důstojnost, přátelství, šťastné úspěchy, dlouhý věk) není nic jiného, leč buď přídavky a vnější ozdoby života, přidá-li je Bůh některým lidem, nebo zbytečné marnosti, neužitečná břemena a škodlivé překážky, jestliže kdo chtivě po nich touží, sám si je shání a jimi se zaměstnává a zasypává zanedbáváje přitom oněch statků hlavnějších“ (Komenský 1958, s. 70).

Křesťanská teologie označuje pojmem věčnost to, co je v životě člověka **POSLEDNÍ**, po čem již nic časově nenásleduje. Většinově se v nenáboženském myšlení za TO poslední považuje závěrečná bilance života a biologická smrt. Z tohoto důvodu je taková třístupňová výchova přípravou celistvou.

Třetí stupeň J. A. Komenský nazývá „**náboženství neboli zbožnost**“, tj. transcendence. Česká společnost je jiná než v době J. A. Komenského a základní lidské svobody zaručují nejen osobní náboženské vyznání, ale možnost být bez vyznání. Pro všechny obsahuje Komenského myšlení však v obecné rovině něco nadčasového: Tři stupně přípravy na život (tj. i na smrt) obsahují pojetí vztahu člověka k celku, kladou důraz na to, co jej odlišuje od zvířecí říše (umět panovat), a vedou k respektu před něčím vyšším, které má být motivací pro celý život a zejména pro zdárné absolvování TOHO posledního. **Těmito důrazy připravuje vzdělání člověka na to, co je pro jeho život nejdůležitější nyní, ale i jako časově poslední. Tím je výchova a vzdělávání ve své podstatě úzce propojena s thanatologií a konečností člověka, tj. s péčí o život i o smrt, která odkrývá zpětně smysl celého lidského života. Je to celoživotní úsilí, protože v „každém nyní je možno posuzovat své dosavadní počínání a usilovat o nápravu“ (Palouš 1987, s. 204).**

13.6 Shrnutí

Péče o učivo začíná porozuměním důvodů péče o transcendentní rozměr. Pro něj je vytvořen prostor i v současných kurikulárních dokumentech (otevřenost a komplexnost). RVP PV je přesahu více nakloněno než RVP ZV (větší celistvost a propojení vzdělávacích oblastí, rovnoměrnější zastoupení všech složek člověka (tělesnost, psychično, duchovno, možnost širší interpretační základny pojmu svět apod.) Péče o učivo může být kroskurikulární nebo zaměřena na vznik nové výukové oblasti. Rizika českého kurikula souvisejí především s nerovnoměrným doceněním transcendentního rozměru u všech složek člověka (fyzično, psychično, duchovno). Překlenutí rizik může začít znovuoobjevením transcendentní dimenze Komenského vzdělávacího systému jako přípravy na život i na konečnost člověka, která počítá se stálou bilancí života i s možnou změnou.

B Empirická část

Empirická část dizertace pojednává o myšlenkovém propojení s teoretickou částí, o specifičnosti volby metodologie, následně o designu předvýzkumu i výzkumu. Vyhodnocení je prezentováno na základě předem zvolených hledisek.

14 Výzkumný problém empirické části a jeho provázanost s teoretickými závěry

Jsou děti schopné přiměřeně věku transcendování, jak přistupují ke konkrétním operacionalizacím a jaké další souvislosti s přesahem ve svém životě popisují? Tak byl stanoven výzkumný problém pro empirickou část. Ten zužuji na základě čtyř hlavních problematik, které se v teoretické části ukázaly jako závažné pro dětský přesah:

- Přesah jako mnohovýznamový fenomén (2. – 6. kap.) je hermeneuticky podmíněný. Ptám se, jak dítě interpretuje přesah ve smyslu obsahové náplně horizontální a vertikální. Lze vysledovat určité projevy dítěte, které hovoří pro nehodnověrnost (neautentičnost) výroku (podobně jako nesmyslné výroky o transcendenci u M. Zimmermannové, kap. 5.5.2)? (19. kap.).
- Mezi významné faktory podporující a bránící osobnostnímu rozvoji dítěte v přesahu jsou vrstevníci (kap. 9.4.), proto se ptám, jakou roli hrají spolužáci a skupina při rozhovorech o přesahu? (20. kap.).
- Přesah není pouze o znalostech, ale i o emocích a prožitcích (4. kap.). Jsou děti schopné artikulovat své prožitky přesahu a hovoří o svých emocích? (21. kap.).
- Přesah může mít vliv na zvyšování odolnosti osobnosti, což nevylučuje zdravotní důsledky (kap. 9.5). Popisují děti nějak tuto skutečnost? (22. kap.).

Shrnutí

Z teoretické části vybírám 4 závažné problematiky, které tvoří tematické zúžení empirické části, jsou jimi vybraná hlediska hermeneutická, socializačně-formační, emocionálně-prožitková a dětskou osobnost posilující.

15 Metoda výzkumu a návaznost tématu na současný výzkum

Výzkum transcendování dítěte je koncipován kvalitativně, protože se jedná zejména u nás o nepříliš probádanou oblast. Chybí informace o tom, jak děti samotnému pojmu transcendence (přesahu) rozumí. Hlavním cílem **menšího explorativního výzkumu** bylo proto zjistit, jak je dítě k mnohovýznamovému pojmu přesah vnímavé a jaké představy v souvislosti s ním artikuluje. V této kapitole je blíže představena metoda sběru dat, která byla použita i její limity. Jedná se o skupinový rozhovor s použitím některých prvků ohniskových skupin.

15.1 Metoda skupinového rozhovoru

V posledních letech nabývají skupinové rozhovory ve výzkumu dětí na významu (Przyborski, Wolhtrab-Sahr 2014, Heinzl 2012). Jejich použití není zatím tak časté jako „u mládeže nebo dospělých“, nicméně někteří zahraniční badatelé nabízí „systematické rozborů průběhu skupinové diskuze“, kterým jde o „rekonstruktivní výzkum dětství“ („rekonstruktive Kindheitsforschung“, in Przyborski, Wolhtrab-Sahr 2014, s. 102). Toto metodologické zaměření dokládá i J. Einarsdóttir pro věk 2-6 let. Přínosem této metody podle autorky je, že jsou děti „silnější, když jsou spolu s druhými“ a také „jsou spontánnější v kruhu svých přátel než, když jsou samy s dospělými“. Důvodem je právě skupina, v které děti společně „diskutují otázky, pomáhají si vzájemně s odpověďmi, upozorňují se vzájemně na detaily a přijímají odpovědi jako pravdivé (truthful)“ (2007, s. 200).

Při volbě metodologie jsem vycházela z dílčích výzkumů ve filosofii, etice i spiritualitě dětí (Brüning 2015, Petermann 2009, Nevers 2009, Zimmermann 2010, Büttner a kol. 2014, Bradňanská a Hanesová 2011, Muchová 2013 aj.). Skupinové rozhovory založené na metodě filozofického rozhovoru jsou v těchto oblastech v empirických šetřeních často využívány (viz různé metody skupinové filozofické diskuze McCall 2009, s. 93n). Metoda je často kombinována s individuálními rozhovory nebo s pozorováním. Náplní rozhovoru není jen otázka směřující k tématu, ale používají se symboly, vyprávění, umělecké předměty, jiné artefakty, fotografie či kresby dětí (viz jakákoliv empirická studie

v knižním periodiku JaBuKi⁸⁵, Zimmermann 2010, s. 176, v pedagogických výzkumech viz např. Einarsdóttir 2007, s. 201).

O stimulech i bariérách u témat vztahujících se k přesahu se v posledních letech začalo hovořit ze tří perspektiv: z pozice poznatků vývojové psychologie (Hay a Nye 1998, Büttner a Dieterich 2013), hermeneutiky (Zimmermann 2010) a multikulturního učení (Hoffmann 2009). Souhrnně lze říci, že to není pouze téma samotné (antropologické, etické, filozofické, spirituální), které vyvolává stimuly a bariéry, ale že zde velmi zásadně vstupuje faktor skupiny a jednotlivce. Tj. že mnohdy téma nemusí být tou zásadní bariérou, ale že nesrozumitelnost, nepochopení nebo obavy přichází na rovině prezentace výzkumníka či dětí (mající různá předporozumění). Limity dialogu jsou nejen uvnitř Já nebo Ty, ale jsou zejména „ve **vztahu** k druhým“ (Bakhtin in Marková a kol. 2007, s. 8), tím je míněn vzájemný vztah mezi dospělými a dětmi i děti navzájem. Z tohoto důvodu bývá považováno za optimální pořídit videozáznam skupinových rozhovorů, který může ukázat nejen jevy k tématu, ale především vzájemné interakce mezi zúčastněnými.

Z hlediska nabízejících se metodologie je žádoucí zmínit metodu **ohniskové skupiny** (focus group), pro kterou je kromě tématu skupina a její interakce stejně podstatným pilířem. Téma je definováno volněji (ohnisko) z důvodu otevření prostoru pro širší diskuzi (Švaříček, Šedřová a kol. 2007, s. 185). Při jejím výlučném použití se doporučuje „alespoň 3 – 6“ skupin (Miovský 2006, s. 187). Někteří autoři hovoří o **prolínání metod FG a skupinového rozhovoru**, přičemž jednou z hlavních odlišností je důraz na skupinové interakce (Švaříček, Šedřová a kol. 2007, s. 184). Zahraniční literatura definuje, že se o FG jedná tehdy, je-li „používána ke sběru dat“, využívá-li „interakcí ve skupině“ a dovoluje-li „aktivní roli vědce“ v utváření diskuze (Morgan 1996, s. 130). Ve vztahu k oběma diskutovaným metodám existuje pojetí inklusivní i exklusivní, tj. FG je jednou z variant skupinových rozhovorů nebo existuje jako samostatně stojící metoda. Typologie Freye a Fontany (1991) uvádí, že se o FG nejedná, když jde o „neformální setkání“, dotazování nemá „určitý směr“ a jsou použity „nestrukturované otázky“. Tato typologie je překonána (Krueger 1993, Morgan 1988, Stewart a Shamdasani 1990 in Morgan 1996, s. 131), protože je nutné vždy zohlednit konkrétní výzkumný projekt. S ohledem na metodologickou rozmanitost může mít FG formu nestrukturovanou, polostrukturovanou či strukturovanou. Dřívější požadavek neznajících se účastníků skupin FG byl také rozšířen i na skupiny, které dříve existovaly (Morgan 1996, s. 130-131). U skupinových rozhovorů o vertikálním

⁸⁵ JaBuKi – *Jahrbuch für Kindertheologie*.

přesahu je toto kritérium naopak požadováno z důvodu „důvěrné atmosféry“ (srov. požadavek „reálných skupin“ in Zimmermann 2010, s. 175).

Zatímco výzkumy dětí z perspektivy filozofie, etiky a náboženství u nás i v evropské diskuzi hovoří zejména o metodě skupinového rozhovoru, výzkumy z oblasti medicíny, psychologie a angloamerické pedagogiky pojem FG používají častěji, a to včetně dětí mladších 14-ti let (již u dětí od 2 let). Např. studie Yuen (2004) se zaměřuje na zjišťování významu kresebného vyjádření u jedenáctiletých žáků za pomoci metody FG, nicméně obsahově autorka popisuje skupinový rozhovor. Dixey a kol. (2001) uvádí, že metoda FG je u dětí „relativně nová ... a rozvinutí této metodologie může být nazíráno jako součást snahy zkoumat témata **spolu S dětmi než zkoumat děti**“, zdůrazňuje také nutnost „odhlédnout od pozorování, měření a posuzování“ ve prospěch „pokusu o porozumění dětským znalostem a jejich náhledům“ (Dixey a kol. 2001). Tito i jiní autoři používají pojmy FG i skupinový rozhovor paralelně, popis metody je individuální, a to ukazuje opět na určité nejednoznačné pojetí uvnitř kvalitativního výzkumu.

Pro svůj výzkum jsem použila metodu skupinového rozhovoru s prvky ohniskové skupiny. Pro plné využití této metody nebyla dodržena dvě požadovaná kritéria.

1. M. Miovský definuje pravidla FG, která mnou zvolené skupiny nesplňovaly a ani to nebylo záměrem. Míním zejména tato pravidla FG: „nesmí probíhat žádné vedlejší rozhovory mezi sousedy, diskuse se účastní všichni přítomní účastníci, nikdo nemá dominantní roli“ (2006, s. 183). Mým cílem bylo zjistit, jestli se reakce na téma u dětí vůbec objeví, zda je ztotožnitelná s přesahem a jakým způsobem děti s tématy ve skupině pracují, tj. zda skupina tématu rozumí a reaguje na něj obsahově adekvátně. Předpokládala jsem, že se bude mezi účastníky výzkumu v určité míře vyskytovat i vzájemné sdílení a vstupováním si do řeči.

2. Metoda FG vzešla z rozhovoru s dospělými respondenty (marketingový účel) a následně se použití FG se osvědčilo u starších školních dětí (např. u dětí 14-15 let - Starý 2006, s. 142) u kterých se dá předpokládat spontánní diskuze. U předškolních a ml. školních dětí se diskuze teprve nacvičuje, proto třeba Hoffmannová (2009) nehovoří o diskuzi, ale o výměně informací mezi respondenty, které jsou zejména v předškolním věku velmi nesourodé a vzhledem k dětskému egocentrismu na sebe mnohdy myšlenkově nenavazující. Diskuzi dětí v pravém slova smyslu jsem mohla předpokládat až u vzorku respondentů z 3.-5. třídy.

Do výzkumné metody skupinového rozhovoru, který jsem použila při svém šetření, jsem zahrнула několik principů popisovaných u metody ohniskových skupin:

- důraz na sociální interakce se zohledněním faktu, že mohou v každé věkové kategorii probíhat jinak;
- aspekt sledování možností zavedení nového edukačního prvku do praxe;
- důraz na téma, ale i na interakce ve skupině;
- aspekt širšího vymezení tématu (ohniska);
- není dodržen model otázka-odpověď“ (Švaříček, Šedřová a kol. 2007, s. 185).

Co se týče **formy skupinového rozhovoru:**

1) velikost skupiny: v předvýzkumu se jednalo o interakci s celou třídou, u finálního výzkumu s různými počty od 6 do 20 dětí. Zvolila jsem pro finální výzkum i vyšší počty respondentů. Hlavním důvodem bylo vyvodit konkrétní závěry pro vychovatele, kteří většinu času pracují s celou třídou, tj. s většími počty dětí než jsou definovány jako ideální pro použití již zmíněné metody FG. Počty dětí byly „vykompenzovány“ větším počtem skupin, tj. např. Miovský hovoří o „3-6“ skupinách při použití FG jako hlavního výzkumného nástroje, v mém výzkumu jsem pracovala s 18ti různými skupinami.

2) homogenita versus heterogenita: ve výzkumu na rozdíl od předvýzkumu byl kladen větší důraz na různost skupin, např. některé skupiny dětí byly sestaveny podle pohlaví, byly též vybrány věkově smíšené třídy z Montessori školy.

3) podklady k diskuzi a k vyhodnocení: v předvýzkumu byly použity záznamové archy pro děti. Ty do nich samy zapisovaly během předvýzkumu své odpovědi na otázky výzkumníka. To se ukázalo jako časově náročné a pro vyhodnocení nevhodné z důvodu heslovitosti výpovědí, navíc mnou zkoumaná kategorie byla rozšířena i na děti předškolní, které neumí psát. Ve výzkumu byly zvoleny příběhy s ilustracemi, o které se rozhovor opíral a záznam byl proveden bezprostředně po výzkumu do protokolu, u jedné školy byl pořízen audiozáznam. Na konci každého setkání se děti kresebně nebo písemně vyjadřovaly k otázce „co je pro mě nejdůležitější na světě“. Tato část dat nebyla analyzována podrobně, ale posloužila jako názorná ukázka světa dětí.

4) způsob role moderátora: v předvýzkumu byla má role spíše pasivní a všímala jsem si zejména tématu a předem vymezených otázek. Ve výzkumu byla má role více aktivní v práci s dětmi, tj. obracela jsem se cíleně i na nemluvné nebo tiché děti, otázky jsem více

směřovala k tomu, aby děti hovořily především o sobě a svých prožitcích, více jsem reagovala na jednotlivé odpovědi dětí dalšími otázkami.

15.2 Specifika rozhovoru o přesahu

Design rozhovoru o přesahu vznikl v několika fázích.

1. Nejdříve jsem vyšla z definice **polostrukturovaného hloubkového rozhovoru** (in-depth interview) (Švaříček, Šed'ová 2007, s. 160) a formulovala otázky k vybraným tématům přesahu (o tom viz níže). Jelikož se v předvýzkumu ukázalo, že samotné otázky nemusí poskytovat dětem dostatečné komunikační impulsy, byly tyto otázky spojeny s médiem příběhu.

2. Příběh hraje stěžejní roli ve **filozofickém rozhovoru v rámci programu filozofie pro děti (P4C)**. Jeho úlohou je iniciovat tázání a být průvodcem celého rozhovoru s dětmi. Pro můj výzkum žel nebylo možné převzít žádný z románů zakladatele tohoto programu M. Lipmanna ani z jiných dostupných příběhů (např. Sharp 2010, Muchová 2011). Sestavila jsem proto příběhy vlastní složené ze 13ti textově a kresebně ztvárněným témat. Vzhledem k výzkumným účelům se jedná o příběhy spíše „obsahující filozofický rozměr“ než o „příběhy filozofie pro děti“ (jejich součástí je např. metodická příručka srov. Macků 2010, s. 9).

3. Otázky sestavené v první fázi práce na designu rozhovoru byly zařazeny za text každého z 13ti textově a kresebně ztvárněného tématu a některé z nich byly přeformulovány, aby myšlenkově navazovaly na příběh. Bylo záměrem dětem přečíst (či převyprávět) vždy jedno ztvárněné téma přesahu a ukázat namalovaný obrázek. Z časových důvodů děti po přečtení příběhu neformulovaly otázky jako je tomu u filozofického rozhovoru programu **P4C**, **ale odpovídaly na mnou formulované otázky**.

4. **Mezi 13ti textově a kresebně ztvárněnými tématy jsem počítala s možností nestrukturovaného (narativního) rozhovoru s dětmi** – ten jsem předpokládala tam, kde se výzkumník „dotazuje na základě informací poskytnutých zkoumaným účastníkem“ (Švaříček, Šed'ová 2007, s. 160), např. vybízí dítě, aby vyprávělo svůj zážitek nebo konkrétní událost, kterou v rozhovoru zmínilo.

15.3 Limity metody skupinového rozhovoru s dětmi o přesahu

Některé limity mnou použité metody popisují autoři Švaříček, Šed'ová a kol. (2007, s. 191).

Jsou jimi tyto:

- pro každou otázku je dán **časový limit** na odpověď dětí;
- **osobnost moderátora diskuze** a jeho schopnosti zapojit do rozhovoru všechny děti (i méně „verbálně disponované“);
- **dětské obavy** z negativní reakce z důvodu zastávání jiného stanoviska než verbalizuje většina;
- **znající se skupina** nemusí být pro daný rozhovor vhodná.

Dalším limitem metody skupinového rozhovoru je vzájemné ovlivňování dětí při výzkumu. Možná „**kontaminace dat**“ může mít svůj důvod v touze po „akceptaci“ odpovědi dítěte ostatními, v možné předpojatosti k tématu apod. (Vaughn a kol. 1996, s. 152). U mladších dětí může souviset i s jejich vyjadřovacími schopnostmi i nedokonalou slovní zásobou, s nedostatečným porozuměním otázkám apod. Tento limit souvisí dále se skutečností, s kterou každý výzkum musí počítat, a sice, že respondenti nepřichází s ujasněnými představami o tématu, ale že „své názory zpřesňují v rámci rozhovoru“ (Vaughn a kol. 1996, s. 153, sorv. „kolektivní zkušenost dětí“ in Heinzl 2012, s. 107).⁸⁶

15.4 Přesah u dětí a současný výzkum

I přesto, že je pojem transcendence (přesah) zde vnímán jako široký a mnohovýznamový a v tomto smyslu chce být zkoumán, existuje řada parciálních výzkumů, které s naší problematikou souvisí. Všechny kvalitativní, kvantitativní nebo smíšené výzkumy se dají rozdělit podle mého názoru do tří skupin (uvádím pouze jejich příklady).

Výzkumy zaměřené na porozumění konkrétnímu tématu přesahu

Jedná se o výzkumy, které se zaměřují na jednu parciální problematiku vertikálního nebo horizontálního přesahu, kterou mnohdy nespojují s pojmem transcendence explicitně. Závěry empirických studií slouží k hlubšímu porozumění konkrétního tématu dětmi, jenž se může stát podnětem k novému didaktickému materiálu nebo nové výukové metodě. Do této

⁸⁶ Pozitivní potenciál této myšlenky uchopil již zmíněný program P4C ve smyslu důrazu na „filozofické hledající společenství“, v kterém „se odehrává jak společné zkoumání filozofických otázek, tak rozvoj myšlení jednotlivců“. Macků 2010, s. 22.

skupiny výzkumů můžeme zařadit v podstatě jakýkoliv výzkum z oborů filozofie, etiky, spirituality a pedagogiky zaměřený na porozumění jedné konkrétní problematiky dětmi (Wartenberg 2014, Hermann 2004, Hoffmann 2009, Zimmermann 2010, Bradňanská a Hanesová 2011 aj.)

U nás se jedná např. o studii *Nahlížení do světa dětství* (2013) V ní je představen kvantitativní longitudiální výzkum hodnot žáků J. Uhlířové z let 1994, 2000, 2012 (s. 55) a smíšený výzkum z roku 2011 H. Hejlové žáků 4.-5. tříd na základě dotazníku (s. 164). Dále jsou zde závěry kvalitativního skupinového filozofujícího rozhovoru o symbolech štěstí s mladšími školními dětmi (Bravená, s. 42). Můžeme také zmínit skupinový filozofující rozhovor s dětmi na téma Vánoc (Mojžíšová 2012, Bravená 2011c). Celkově lze říci, že použití skupinového rozhovoru jako výzkumného nástroje u mladších školáků a u předškoláků není u nás na rozdíl od zahraničních výzkumů tak časté.

Výzkumy zaměřené na porozumění specifické oblasti přesahu z pozice psychologie náboženství a spirituální psychologie

Na rozdíl od výše zmíněno, je důraz položen na osobnost člověka, která se projevuje určitými charakteristikami ve vztahu k vnímání nebo prožívání přesahu. Závěry empirických výzkumů mohou potvrdit nebo vyvrátit stávající teorie, přínosem může být i konkrétní návrh pro psychoterapii nebo pro edukaci zohledňující osobnostní perspektivu dítěte.

Zde můžeme jmenovat určité směry empirických šetření (uvádím pouze ilustrativní příklady):

- 1) Výzkumy zabývající se **porozuměním konkrétního pojmu z perspektivy transcendentní charakteristiky osobnosti**. Jedná se např. o výzkum vztahu religiozity (spirituality) dětí a pojmu „well being“ (udržování dobrého životního stavu, Holder 2015) nebo „štěstí“ (Holder 2010, Oerter 2009).
- 2) Dále se jedná o empirická šetření, která směřují k upřesnění definice pojmu **spiritualita dětí**. Zde je významný kvalitativní výzkum anglické psychologičky R. Nye, který je první prací tohoto typu. Dlouho se podle ní „vycházelo z toho, že žákyně a žáci potřebují spirituální vedení... nikdo se ale nepokusil podpořit psychologickými teoriemi přirozenou spiritualitu“ dětí (Nye 1998, s. 123). Psycholožka R. Nye uskutečnila

individuální rozhovory s 38 dětmi ve věku 6 – 7 let (18 dětí) a 10-11 let (20 dětí), přičemž 4 děti byly protestantského, 2 římskokatolického vyznání, 4 děti muslimské a 28 dětí bez vyznání (Nye 1998, s. 180, 183).

- 3) Existují také výzkumy, které **ověřují v literatuře popsaný model** v jiném sociokulturním prostředí. U nás se jedná např. o ověření modelu náboženského úsudku freiburské školy Gmündera a Osera u českých žáků ve věku 7-22 let (Ryšavý 2005, s. 68n.). Nebo kvantitativní studii (Říčan, Janošová 2010), která verifikovala u adolescentů model spirituální transcendence Ralpa Piedmonta na základě zohlednění českých specifik (např. přeformulováním tradičních náboženských klišé, s. 4).

Výzkumy zaměřené na rozvíjení přesahu dítěte

Důraz těchto výzkumných šetření je položen na ověření metody, která může vést k rozvíjení přesahu byt' to takto studie explicitně nedefinují (Bucher 2006, Hermann 2004, Hoffmann 2009 aj.). Závěry těchto výzkumů mohou sloužit k precizování stávajících nebo vytváření nových výukových metod. Můžeme zde zmínit např. bakalářskou práci „Filozofie pro děti jako metoda osobnostního rozvoje dítěte“ (2015) od Lenky Doležalové, která ve výzkumné části pracuje s metodou polosrukturovaného skupinového rozhovoru s dětmi ve věku 15 – 18 let, kterých se ptá na význam filozofického rozhovoru pro ně samé.

Ve své explorativní studii jsem se zaměřila na přesah (transcendenci) jako vícevýznamový fenomén, který je artikulován jednotlivcem, ale zároveň uvnitř konkrétní skupiny a konkrétních interakcí.

15.5 Shrnutí

Výzkum přesahu dětí je koncipován kvalitativně a má explorační charakter. Metoda skupinového rozhovoru má některé styčné plochy s metodou ohniskové skupiny (důraz na sociální interakce, na téma i na jeho širší vymezení, nedodržení formy otázka-odpověď). Design rozhovoru obsahuje příběh, doprovodnou kresbu a otázky, které jsou pokládány dětem vždy po významových celcích (po každém ze 13ti témat přesahu). Limity této metody jsou spojeny s časovou dotací, se schopností vedení rozhovoru, s dětskými obavami i se samotnou skupinou. Přesah je v současné literatuře zkoumán empiricky parciálně ve smyslu porozumění konkrétnímu tématu, porozumění specifické oblasti z pozice

psychologie náboženství a spirituality nebo z perspektivy metody rozvíjející přesah. Zde prezentovaný výzkum zkoumá přesah (transcendenci) jako vícevýznamový fenomén artikulovaný jednotlivcem uvnitř konkrétní skupiny.

16 Předvýzkumná šetření a jejich význam pro zpřesnění metodické strategie u finálního výzkumu

Předvýzkumná šetření lze rozdělit do dvou skupin: zpřesňující metodu rozhovoru (jak se ptát) a zpřesňující obsah tázání (na co se ptát).

16.1 Předvýzkumná šetření zpřesňující metodu (jak se ptát)

Závěry předvýzkumných šetření zpřesnily způsob dotazování a souvisejí s těmito imperativy:

- **vhodně kombinovat svět reálný a svět fantazie:** prekoncepty (fil. předporozumění) přesahu i fantazie jsou na sobě u malých dětí závislé. Opírám se o tezi, že „fantazie pracuje jenom s tím, co člověk předtím vnímal, zažil, poznal“ (Matějček 1986, s. 124, více viz Bravená 2010c)⁸⁷.
- **zařadit symboly:** mysl dítěte vnímá viditelnou formu a na základě podobnosti asociuje neviditelný obsah. Symbol je pomocníkem pro zajištění kontinuity i hloubky rozhovoru v tom smyslu, že některé transcendentní skutečnosti vystihuje lépe než slovní opis (Bravená 2011b, 2013)⁸⁸.
- **vybrat vhodné médium (prostředníka rozhovoru):** znalostní i terminologická hranice dítěte, jakož i otázka formulovaná předporozuměním výzkumníka nedovolují dítěti na některé otázky odpovědět. Na „neznámé“ půdě proto často slyšíme od respondenta „nevím“ nebo „takto jsem o tom nepřemýšlel“. Tím není dále co zkoumat. V případě, že je v takové situaci použito v rozhovoru určité podpůrné médium (prostředník ve smyslu textu, pohádky, fotografie apod.), lze částečně chybějící terminologicko-znalostní deficit překlenout, a tím pokračovat v rozhovoru (Bravená 2014d)⁸⁹. Médium přináší kontext, na kterém se dítě může posunout ve svém vývoji (Vygotskij). Pro analýzu výroku není důležitá správnost odpovědi, ale to, zda dítě kontext otázky pochopí, a způsob, jak jej samo dotvoří.

⁸⁷ Filozofování o vánočních postavách: Výzkum se zabýval dětskou hermeneutikou vánočních postav.

⁸⁸ Pojetí štěstí u dětí: Výzkum se zabýval hermeneutikou symbolů štěstí (beruška, kominík, prasátko, peníz, zlatá ryba, zlatá muška).

⁸⁹ Teologizování s nenábožensky socializovanými dětmi o andělech: Výzkum ověřoval možnost dialogu o vertikálním přesahu u dětí.

- **důraz na operacionalizace obsahu:** lingvistický pojem u přesahu je druhotný, dominuje totožnost obsahová (např. krásný člověk je pro dítě pěkně vypadající, ale krásného člověka uvnitř pojmenuje dítě jako hodného) (Bravená 2015).⁹⁰

16.2 Předvýzkumná šetření zpřesňující obsah rozhovoru (na co se ptát)

Vyloučením nebo potvrzením některých obsahů rozhovorů z předvýzkumu mohla být upravena finální výzkumná strategie.

16.2.1 Předvýzkum s dospělými

Cílem polostrukturovaného hloubkového rozhovoru (2013, viz příloha 1) s deseti respondenty⁹¹ bylo získat odpovědi na to, jak vzorek dospělé populace subjektivně chápe transcendenci (přesah), jak jej spojuje retrospektivně s vlastním dětstvím a jak jej vnímá u vlastních nebo cizích dětí. Vstupními požadavky na respondenty nezávisle na pohlaví byly věk 18 – 80 let a tři závazná kritéria:

- 1) způsobilost pochopit pojem transcendence (přesah);
- 2) schopnost specificky a retrospektivně reflektovat prožívání toho, co v jejich vlastním dětství souviselo s transcendováním;
- 3) sami mají děti nebo pracují s dětmi, tzn. v jiném dětství jsou schopni nahlédnout tento problém.

Závěry předvýzkumu s dospělými (více viz příloha 2) **zpřesnily obsah finálního rozhovoru takto:**

- **rozhovor nemůže být terminologicky ani obsahově rozdělen na** všeobecnou a filozoficko-spirituální oblast (to působilo na respondenty rušivě);
- **rozhovor musí zachovat mnohost**, tj. respondenti se neshodli na jedné všezahrnující operacionalizaci), z tohoto důvodu je žádoucí zařadit více jejich odpovědí: přesah / transcendence jako zaměření života, čin, existence objektivní reality, subjektivní skutečnost, nepochopitelný jev, hodnota, nadnáboženkost, schopnost člověk aj.;
- **rozhovor by měl zohlednit předjímky přesahu v dětství formulované respondenty** („hlubší vnímání“, „fascinace životem“, „smysl života“, „příroda“,

⁹⁰ Krása v očích dítěte: Šetření zjišťovalo vnímání krásy viditelné i neviditelné u dětí.

⁹¹ Celkem se účastnilo rozhovoru 7 žen a 3 muži. Jeden respondent byl ve věkovém vymezení 21-30 let, 7 respondentů ve věku 31-40 let a dva ve věku 41-50 let. Jeden respondent zaslal odpovědi elektronicky.

„přijetí vlastních limitů“, „jít si jen tak sednou do kostela“, „touha po blahu druhého“, „vztah k hudbě“). Respondenti se lišili v odpovědích na otázku, od jakého roku se lze s přesahem setkat u dítěte. Určitou předjímku u dítěte do deseti let našli všichni respondenti a spojili ji s určitým projevem **vědomé neegocentričnosti** (pomoc druhým, moudré jednání, víra).

Dětský přesah je i pro samotné respondenty určitým tajemstvím a ani jejich vlastní retrospektivní analýza neposkytla odpověď na to, „odkud“ to je a „kdy“ to přichází.

16.2.2 Předvýzkum s dětmi

Cílem skupinového rozhovoru s dětmi (2013) bylo získat představu, jak děti budou reagovat na konkrétní téma shrnující více charakteristik přesahu a na základě výsledků precizovat obsah tázání.

Vstupními požadavky na respondenty nezávisle na pohlaví byl věk 5 - 11 let (předškolní a mladší školní věk). **Tématem bylo „povídáme si o hrdinech“** za pomoci obrázků.⁹² S dětmi byl veden skupinový rozhovor ve třídě, poté děti nakreslily nebo napsaly, jak sebe vidí jako hrdiny nebo ty, kdo dokáží vykonat něco významného.

S tímto zúžením se pojily tyto důvody:

1. operacionalizace přesahu ve smyslu **vnějšího a vnitřního hrdinství** - propojuje obě typologie Coana a Heluse, je součástí Jungova archetypu dítěte;
2. hrdinství obsahuje pozitivní i negativní pól přesahu;
3. atraktivnost tématu: dá se předpokládat, že děti budou na téma dobře reagovat;
4. vhodnost tématu: význam a vliv hrdinů v raném dětství od 4 let zdůrazňoval už Piaget, jsou přítomny v médiích i ve společnosti, tj. dítě téma chápe a má dostatek informací.

Rozhovor s dětmi obsahoval tři vnitřní celky charakteristické určitou hrdinskou typologií, která zahrnovala fantazijní hrdiny i typy související s horizontálním i vertikálním přesahem.⁹³ Předvýzkumu se zúčastnilo celkem 87 dětí: 62 dětí z 2. – 4. třídy ZŠ Petrovice a 25 dětí z MŠ Hurbanova.

⁹² Obrázky nezařazuji vzhledem k autorským právům.

⁹³ **Typ fantazijního hrdiny** – byl zařazen z důvodu navození raportu. Děti samy povídaly o svých oblíbených fantazijních hrdinech (např. Superman, Ironman, Spiderman, Catwoman, atd.). - **Typ horizontálního hrdiny se zaměřil na:** **A) zvířecí hrdiny:** **Pes** je nejlepším přítelem člověka a je využíván v mnoha záchranných činnostech. **Kůň** je využíván k práci, ale také k relaxaci. **Sova** je představitelkou moudrosti říše zvířat a dítě se s ní setkává již od útlého věku (viz pohádka Krtek od Zdeňka Milera). Zaměřila jsem se na neantropologickou představu o hrdinství. Pro starší děti byl zařazen typ **lišky** z knihy *Malý princ* (koncentrovala jsem se zejména

Závěry předvýzkumu s dětmi (podrobněji více viz příloha 3) ukázaly, že hrdiny⁹⁴ jako vzory⁹⁵ dětí je dobré do rozhovoru zařadit, ale má to tyto limity:

- **od 4. třídy bylo preferováno místo hrdinství kamarádství;**
- **převládal popisný charakter hrdinů:** děti se příliš se koncentrovaly na viditelné znaky hrdinů / hrdinek (oblečení, vizáž, jejich chování (je hodný), jejich schopnosti (umí létat, čarovat, chodit po stěnách, zachraňovat svět, vymyslet strategii, bojovat, jejich snaha, statečnost apod.) než na vysvětlení příčin a důsledků jejich jednání.
- **nedostatek femininích hrdinek** v médiích i v reálném životě, tj. omezená komunikační základna pro dívky⁹⁶;
- **pozornost je obrácena na hrdinu, nikoliv na subjektivitu dítěte:** své vlastní hrdinství děti až na výjimky nazíraly hypoteticky v tom smyslu, že by chtěly být hrdiny, ale **téměř neartikulovaly to, že jimi v něčem jsou a proč.** Mnohdy zazněla odpověď „my nejsme v ničem dobří“.

na její výpověď o tajemství). Dále jsem zařadila **B) všedního dospělého hrdinu:** Zaměřila jsem se na to, v kterých povoláních děti nahlíží hrdinství (něco významného). Předpokládala jsem odpovědi dětí: lékař, hasič aj. Dále jsem zjišťovala významnost „obyčejných“ povolání / rolí: malíř, vynálezce, sochař, zpěvák, paní u počítače, zahradník, učitel, rodič. **C) Dětský hrdina:** Hledala jsem odpověď na otázku, zda děti sebe nebo jiné děti nazírají jako moudré a hrdinské. – **Typ vertikálního hrdiny: A) antropologický hrdina:** u typu „obyčejného“ člověka jsem zjišťovala schopnost dětí reagovat na vertikální přesah v souvislosti s nadějí, vírou i smyslem života. **B) antropologický historicky doložitelný hrdina:** Všechny typy měly společného jmenovatele a tou je oběť pro druhého. Vybrala jsem symbol světce a mudrce, které by děti měly znát z umění. Dále jsem zvolila modlíci se dítě (v židovství byla modlitba nazírána jako „oběť rtů“ pro Boha). V dnešní době můžeme praktikující religiozitu nazírat jako oběť času člověka pro něco vyššího. **C) exaktně zpochybnitelný hrdina:** Vybrala jsem dva zlidovělé religiозní symboly: anděla a Ježíška. V nich jsem sledovala pomoc druhému, která je spjata nejenom s fantazií, ale i s vírou v osud nebo nadsmyslovou bytost.

⁹⁴ Podrobnější filozofické porozumění jednotlivým hrdinům bylo prezentováno v zahraničním článku s názvem Philosophizing and theologizing with, for and of children as a way to integrated development of child's transcending in the post communist society and its place in the reform efforts in Czech educational way of turning to child. (Bravená 2014).

⁹⁵ K tématu hrdinů a jejich souvislosti s hodnotovou orientací dětí viz srovnávací studie o kvantitativním logitudinální šetření J. Uhlířové u žáků 4. a 5. ročníku ZŠ z let 1994, 2000, 2012 (2013, s. 93nn). - V mém vzorku převládala preference filmového nebo seriálového hrdiny z televize, hrdina z literatury nebo reálný hrdina (např. umělec) se objevil výjimečně (podobně viz Uhlířová 2013 s. 92). Děti mají oblíbené zejména filmové hrdiny (Superman, Spiderman, Ironman, Harry Potter aj.)

⁹⁶ To je zřejmě i důsledek tradičního rozložení rolí: muž – ochránitel, žena – starající se o rodinný krb a o svou atraktivnost. Česká dívka se proto identifikuje spíše s princeznami nebo zahraničními filmovými hrdinkami (např. Bella Swanová z filmu Twilight Sága) a dále pak již s reálnými postavami, které se jí líbí pro svůj zevnějšek, vlastnosti nebo činnosti (vlastní matka, zpěvačka Lucie Vondráčková, Ewa Farna atd.).

Cesta jednoho nosného tématu (hrdinů) se neukázala jako příliš vhodná. Výzkum se proto soustředil na přesah jako vícevýznamový fenomén, který není prezentován primárně „postavami“ (typologií), ale **určitým komplexem myšlení**, jehož jsou postavy součástí, nikoliv dominancí. Některé pojmy z předvýzkumu byly přejaty – zdůvodnění viz příloha 4.

16.3 Shrnutí

Předvýzkumná šetření hledala odpověď na otázky: jak se ptát a na co se ptát. Ukázalo se, že metodicky je vhodné zkombinovat svět reálný a svět fantazie, zařadit symbolickou řeč, vybrat vhodného prostředníka rozhovoru, zabývat se podrobněji operacionalizacemi pojmů, ale i obsahů. V jenom z dílčích šetření se ukázalo, že prostředník (text s obrázky) pomáhá překlenout znalostní deficit u dětí tím, že ozřejmuje kontext otázky, na kterou se výzkumník ptá. U dítěte pak musí být primárně posuzována schopnost pracovat s těmito informacemi, nikoliv správnost odpovědi.

Pro obsahovou náplň je žádoucí nedělit terminologicky všeobecné a filozoficko-spirituální pochopení transcendence (přesahu), zachovat mnohost významů a zařadit operacionalizace vědomé neegocentričnosti dětí zmíněnou dospělými respondenty. Obsah tazání musí více vést k odkrytí subjektivity dítěte než předvýzkum. Ukázalo se, že možnými operacionalizacemi nejsou separátní slova, ale obecnější nadpojmy (viz např. uspořádání výroků respondentů do skupin v příloze 2). Nikdo z respondentů nezmínil Buberovo pojetí vesmíru jako přirozeného transcendentna člověka, tj. přesah / transcendence a kosmos je také jednou z možností operacionalizace. Je proto žádoucí kromě výsledků z předvýzkumných šetření opětovně reflektovat při sestavování výzkumného nástroje i závěry teoretické části.

17 Design výzkumu přesahu u dětí

Tato kapitola představuje zúčastněné školy, výběr respondentů a výzkumný nástroj připravený „na míru“ tohoto výzkumu.

17.1 Zúčastněné školy

Z důvodu specifčnosti tohoto výzkumu, různého předporozumění pojmu přesah (transcendence) a postojů lidí, byly osloveny školy na základě vlastních nebo zprostředkovaných osobních vazeb, kde se dala předpokládat kladná odezva ze strany pedagogů. K této volbě mě vedly zkušenosti s prvotním náhodným výběrem škol, které buď nereagovaly vůbec nebo byla jejich reakce spíše odmítavá. Metoda záměrného výběru (Miovský 2006, s. 135-136) se proto v první fázi vztahovala na pedagogy (příp. ředitele), kteří mi umožnili vstup do škol a předškolních zařízení. Celkem bylo vytipováno 15 dospělých osob, přičemž kladně a promptně reagovalo 6, z toho 3 prostředkující vztah k mateřským a 3 k základním školám. Výzkum proběhl v měsících květen až červen 2014. Uvedme si krátkou charakteristiku zúčastněných škol (citované [www. stránky](#) pro přehlednost uvádím v pozn. pod čarou).

„Dětské integrační centrum a mateřská škola, s.r.o.“, Hurbanova 1285, Praha 4 je soukromé zařízení pro děti od 3 let. Zaměřuje se na komplexnost péče („výchovnou, vzdělávací, rehabilitační a sociální“). Má víceleté zkušenosti s integrací dětí se „zdravotním postižením a zdravotním oslabením“. Celkově provozuje 6 tříd a je zde ekologické směřování dětí. Pořádají akce pro děti, rodiče i veřejnost, kurzy mají rehabilitační i orientálně-meditační charakter.⁹⁷

„Banbin: Active Kids“, Česko-anglická sportovní školka, U Krčského nádraží 38, Praha 4 je soukromou školkou pro děti od 2 let. Toto zařízení do své výuky zařazuje „prvky z alternativních i inovativních pedagogických směrů jako jsou: Zdravá mateřská škola, Začít spolu, Reggio pedagogika.“⁹⁸ Ve svém programu má „celostní rozvoj osobnosti“ a důraz na sport („zdravé, vysportované a odolné tělo“), práci s vlastním tělem („správné držení těla“) a důraz na „přirozený vztah k cizímu jazyku (angličtině)“. Usiluje o spokojenost dětského Já i zdravé sebevědomí.⁹⁹

⁹⁷ Více viz <http://www.dic-saop.cz>.

⁹⁸ Více viz <http://www.banbin.cz/vzdelavame>.

⁹⁹ Více viz <http://www.banbin.cz/o-skolce>.

Materšská škola a základní škola sv. Augustina, Hornokrčská 3, Praha 4, jejímž zřizovatelem je Česká provincie řádu sv. Augustina má v názvu „Škola všemi smysly, rozumem a srdcem“. Jejím hlavním zacílením je být edukačním i spirituálním společenstvím. Základem je vztah „partnerství“ a propojení zaměstnanců, rodičů a žáků, včetně bývalých žáků. Škola „usiluje o vstřípení smyslu sebekázně“, vede děti „k odpovědnosti za vlastní činy“ i k „vlastnímu sebesměřování ke správnému chování“. Důraz je kladen na svobodu, která však také člověka zavazuje.¹⁰⁰

Základní škola Meteorologická, Meteorologická 181, Praha 4 je státním zařízením, které v sobě zahrnuje standardní výuku i „třídy zaměřené podle pedagogiky M. Montessori“. Tento pedagogický systém zde aplikovaný není religiózně zabarvený a ani se nevyučuje kosmická výchova. Mottem je: „pomoz mi, abych to dokázal sám“. Klade důraz na: zavazující „svobodu“ („vybrat si práci a dokončit ji“), „důvěru ve vnitřní zdroje dítěte“, jeho zájem o učení (vede žáky k samostatnosti) a výuku ve věkově smíšených skupinách z cílem učení se od druhého.¹⁰¹

Základní škola Jára Cimrmana Lysolaje, Žákovská 164/3, Praha 6 je státním zařízením. Má ve svém zaměření mimo jiné to, že je „otevřenou školou, přístupnou podnětům, spolupráci, novým trendům a zkušenostem zvenčí“. Název našeho „českého génia“ svědčí o určitém klimatu školy, které dotváří i umístění budovy v klidném a zalesněném prostředí. Dále klade důraz na „všestranný rozvoj dětí s hlavním cílem vychovat samostatnou, zodpovědnou a tvůrčí osobnost“, jde jí o edukaci zaměřenou na „respektování názorů a potřeb druhých“, jakož i „individuality dítěte“.¹⁰²

Základní škola Mikoláše Alše, Suchdolská 360, Praha 6 je státním zařízením. Školní vzdělávací program se jmenuje „S úsměvem ke vzdělání“. Klade důraz na metodický i osobnostní tvůrčí přístup pedagogů, kteří v edukaci používají „skupinové a projektové vyučování“ a také vedou žáky k týmové práci, vzájemné pomoci, sounáležitosti a vzájemnému respektu“. Při výuce používají „prvky zážitkové pedagogiky, kritického myšlení a některé prvky výukového programu Začít spolu. Velká pozornost je věnována čtenářské gramotnosti“.¹⁰³

¹⁰⁰ Více viz <http://www.skolasvatehoaugustina.cz/pedagogie>.

¹⁰¹ Více viz <http://www.zsmeteo.cz/cz/montessori-1404041486.html>.

¹⁰² Více viz <http://www.zs-lysolaje.net>.

¹⁰³ Více viz <http://www.zssuchdol.cz>.

17.2 Výběr respondentů a charakteristika skupin

Metoda **záměrného výběru** žáků byla uplatněna v pilotáži a ve výzkumu u prvních 4 skupin. Tím míním to, že na základě předem stanoveného kritéria byly mnou cíleně vybrány děti pro rozhovor. Kritériem byla vnímavost dítěte pro pojmy přesah na základě jeho odpovědí na mé vstupní otázky. Poté jsem již tento přístup zohledňovala pouze částečně a výběr rozšířila z důvodu širší perspektivy náhledu na téma ve smyslu nasycenosti. Každá další skupina dětí byla proto sestavena jiným způsobem – vytipováním mnou, pedagogy, rozdělením na dívky a chlapce i na ty, kteří ten den nepsali test. Jednalo se o větší i menší skupiny, v kterých byl nebo nebyl přítomen pedagog, dvě skupiny (Montessori třídy) byly věkově smíšené.

Tato různost, záměrnost i náhodnost výběru respondentů měla zaručit pestrost skupin i podmínek sběru dat. Ukázala se jako velmi nosná, protože odkryla řadu specifických problematik rozhovoru ve skupině. Již u předvýzkumu jsem zjistila, že můj „výběr“ vnímavých dětí souvisí zejména s jejich schopností rychlé artikulace odpovědí na mé úvodní otázky. Tím byly vyeliminovány málomluvné děti, příp. i děti mající problém s kázní. Bylo záměrem výzkumu potvrdit vnímavost pro přesah nezávisle na těchto skutečnostech, způsobu výběru i počtu dětí ve skupině. Vyšla jsem z faktu, že „malá skupina...provází člověka celý život“ (Nakonečný 1999, s. 217) a v ní je také žák na půdě školy edukován. Zamýšlela jsem vyvodit závěry **pro pedagogy, kteří si žáky do třídy nevybírají** a i v případě práce v menších skupinách do nich musí zařadit všechny děti.

Celkem se výzkumu zúčastnilo 18 skupin, tj. 186 dětí, 83 dívek a 103 chlapců. Každou ze skupin je možné charakterizovat celkovým počtem, počtem dívek a chlapců, věkem a přítomností vychovatele (viz tabulky).

Skupinový rozhovor byl veden **s pěti předškolními skupinami** ve věku 3,5-7 let, tj. s 20-ti dívkami a 22-ti chlapci. Všichni respondenti byli ze tří různých MŠ. Výzkum trval v průměru od 45 do 60 minut, přičemž rozhovor o hrdinovi Araxanovi trval cca 30 minut a cca 15 minut měly děti na nakreslení a okomentování kresby. Jednou byl výzkum přerušen odchodem dětí na svačinu. Pouze v jednom případě nebyl pedagog přítomen v místnosti, u ostatních skupin byl přítomen ve třídě, ale nebyl součástí skupiny. Všechny rozhovory probíhaly v kmenové třídě dětí, tj. byly ve známém prostředí. S dětmi jsem se před výzkumem neviděla, proto jsem očekávala i mlčení z jejich strany, které ale bylo pouze z řad jednotlivců.

Tabulka č. 1: Charakteristika předškolních skupin

Kód skupiny	dívky	chlapci	celkem dětí	věk	přítomnost pedagoga
MŠ01_1	2	5	7	4-6,5 let	ano
MŠ01_2	4	3	7	5-6,5 let	ano
MŠ01_3	5	3	8	3,5-6,5 let	ano
MŠ02_1	6	2	8	4-6,5 let	ne
MŠ03_1	3	9	12	5-7 let	ano
5 SKUPIN	20	22	42	3,5-7 let	
procent	48 %	52 %			

Celkem byl rozhovor veden s **třinácti školními skupinami** ve věku 6-12 let, tj. s 63 dívkami a 81 chlapci. Respondenti byli ze čtyř různých ZŠ. Výzkum v každé skupině trval v průměru od 45 do 55 minut, přičemž rozhovor o hrdinovi Araxanovi (1-3. třída) i o Honzově snu (4-5. třída) trval cca 30 minut a cca 15 minut měly děti na nakreslení a okomentování kresby, příp. na písemné vyjádření (4.-5. třída). To žáci odevzdávali většinou do 5-ti minut. Většina skupinových rozhovorů probíhala v kmenové třídě žáků za přítomnosti jejich třídní učitelky, u 5-ti skupin žáků ze 4. - 5. třídy probíhal rozhovor v oddělené místnosti bez přítomnosti dospělé osoby. Ve dvou skupinách byl pedagog součástí kruhu, v kterém děti seděly na podlaze, do výzkumu však nezasahoval. S dětmi jsem se před výzkumem neviděla, proto jsem očekávala i mlčení z jejich strany, které ale bylo pouze z řad jednotlivců.

Tabulka č. 2: Charakteristika školních skupin

Kód skupiny	dívky	chlapci	celkem dětí	věk	přítomnost pedagoga
ZŠ01_1	8	4	13	6-8 let	ano
ZŠ01_2	9	11	20	7-9 let	ano
ZŠ01_3	5	6	11	8-10 let	ne
ZŠ02_1	10	6	16	6-8 let	ano
ZŠ02_2	5	8	13	8-9 let	ano
ZŠ02_3	3	6	9	8-10 let	ano

ZŠ03_1	0	11	11	9-10 let	ano
ZŠ03_2	8	5	13	9-12 let	ano
ZŠ04_1	0	9	9	9-12 let	ne
ZŠ04_2	7	0	7	9-10 let	ne
ZŠ04_3	2	4	6	10-11 let	ne
ZŠ04_4	4	2	6	9-11 let	ne
ZŠ04_5	2	9	11	11-12 let	ne
13 skupin	63	81	144	6-12 let	
procent	44 %	56 %			
Celkem všech respondentů					
18 skupin	83	103	186		
procent	45 %	55 %			

17.3 Obsahová náplň rozhovoru

Předvýzkum ukázal, že pro hloubku rozhovoru jsou samostatné obrázky nevhodné, zvolila jsem proto příběh, který byl prostředníkem (médiem) ve dvojím smyslu:

- **mezi myšlením výzkumníka a dítěte** – ukázal dítěti oblast tázání, aniž řekl odpověď¹⁰⁴;
- **mezi fikcí a realitou** – ukázal dítěti smyšlený svět a vyzval jej k verbalizaci jeho vnímání světa a subjektivity;
- **mezi tím, co je řečeno a zkoumáno** – odvrátil pozornost dětí k ději, a tím nechal vyniknout prvkům socializačním a vlivům formujícím, které dítě před výzkumníkem „nekorigovalo“.

Dříve než vznikl první příběh, jsem si **určila 4 důležité oblasti z teoretické části podle různé** míry obtížnosti verbalizace pro dítě, tj. od běžných skutečností až po nadsmyslové.

Tyto oblasti lze shrnout takto:

- **kosmologie:** je přirozeně přesahující skutečnost člověka (Buber);

¹⁰⁴ Tím byl pojem přesahu zkoumán podle mého názoru jako vědecký pojem. Inspirovala jsem se myšlenkou L. V. Vygotského, který zjistil, že „vývoj vědeckých pojmů předbíhá vývoj spontánních pojmů“ a ukazuje, že v nich jde o „vyšší roviny chápání než u běžných pojmů“. Tzn. „úroveň vývoje *vědeckých pojmů* se projevuje jako zóna nejbližších možností ve vztahu k běžným pojmům, razí jim cestu, je svého druhu propedeutikou jejich vývoje“ (2004, s. 74-75).

- **antropologie: bios, thanatos, aeternitas**¹⁰⁵: život (tělesnost, osobnost) umožňuje přesah (Helus, Coan, Zohar, Patočka aj.), konečnost člověka je podnětem k přesahu (Patočka, Komenský), a věčnost jako neověřitelný přesah (Palouš) je zahalena pro všechny tajemstvím;
- **relace: vztah ke světu, k druhým k sobě**: vztah jako důležitá součást mezi Já a Ty (Buber, Akvinský) určuje směr přesahové aktivity člověka. On také ukazuje na oba póly, na Já i na Ne-já, včetně toho vyššího (Říčan, Janošová) a vede ke změně smýšlení, k aktivitě i nové hodnotové orientaci;
- **budoucnost a smysl života**: přesah člověka se odehrává v přítomnosti, ale má svou motivaci v blízké (smysl) nebo vzdálené budoucnosti (bilance ve stáří). Rozpoznání smyslu života je samo o sobě již přesahem člověka (Frankl, Křivohlavý aj.).

V dalším kroku jsem si stanovila učinit z těchto oblastí **příběh**. Ukázalo se, že linie příběhu je prioritou, a proto jsou jednotlivé oblasti doslova „rozesety“ v rámci příběhu, tj. nenavazují bezprostředně za sebou (viz přílohy č. 5 a 6). Nejdříve jsem napsala příběh o hrdinovi z jiné planety o Araxanovi. Pilotní šetření ukázalo, že pro děti 4. – 5. ročníku musí být příběh jiný, protože s dětmi lze jít ještě více do hloubky jednotlivých problematik. Napsala jsem proto druhý příběh s názvem Honzův sen, který místo hrdinství vyzdvihuje pojmy kamarádství a vztah k druhému. Oba příběhy byly odzkoušeny v pilotáži v individuálním rozhovoru s předem vytipovaným dítětem v dané věkové kategorii.¹⁰⁶ Oba příběhy mají rozdílné prvky (hlavní postavu, 13 textově a kresebně zpracovaných témat přesahu, symboliku, charakter vyprávění), shodně obsahují zde uvedené 4 oblasti. Z důvodu přehlednosti při vyhodnocení výzkumu oba příběhy zařazuji zde do textu.

17.3.1 Pohádka o Araxanovi

Pohádka o Araxanovi je určena dětem ve věku 4 – 9 let. Araxan je hrdina z vesmíru z planety s názvem A2, na které bydlí s ostatními Araxany a Araxankami. Cílem pohádky je nabídnout dětem svět, který „může“ reálně existovat a nabízí dostatek fantazijních podnětů. **Záměrně byl děj zasazen do našeho vesmíru a nikoliv do**

¹⁰⁵ Roz. život, smrt, věčnost.

¹⁰⁶ Oba příběhy byly sestaveny pro výzkumné účely, tj. pracovalo-li by se s nimi jako s didaktickým materiálem, byly by sestaveny s určitými úpravami. Např. se jedná o jiné pořadí tématik, které vzhledem k navození raportu a udržení pozornosti nenásledují za sebou tak, jak je uvedeno v tabulce viz přílohy č. 5 a 6. Při rozhovoru s menšími dětmi byla např. tematika smrtelnosti zařazena až jako pátá, i přesto, že by se nabízela tematicky dříve.

paralelního světa, tj. mimo naši realitu, jako je tomu např. v příběhu Harryho Pottera, protože ten mají děti spjatý s neskutečnými jevy (s čarováním) a někdy i s útekem od reality. Příběh o Araxanovi nabízí něco jako „ideální život“, ale v rámci našeho vesmíru. Vzhledem ke znalostem dětí je příběh zasazen mimo naši galaxii. Nejdříve je dětem představen kontext jednotlivého tématu přesahu, tj. jak skutečnosti fungují na jiné planetě, a pak jsou děti vyzvány, aby to porovnaly s našim světem a aby řekly, jak to prožívají ony samy. Příběh byl inspirován knihou *Malý princ* od Antoine M. R. de Saint-Exupéryho.

Pohádka o Araxanovi (4 – 9 let)

Pohádka pro děti ve věku 4 – 9 let. U předškolních dětí je nutné příběh krátit. U každého obrázku mohou být položeny i jiné otázky (jako přímá reakce na odpovědi dětí).

Poslechni si, jaké je to u Araxana doma a řekni mu, jaké je to u nás.



1.

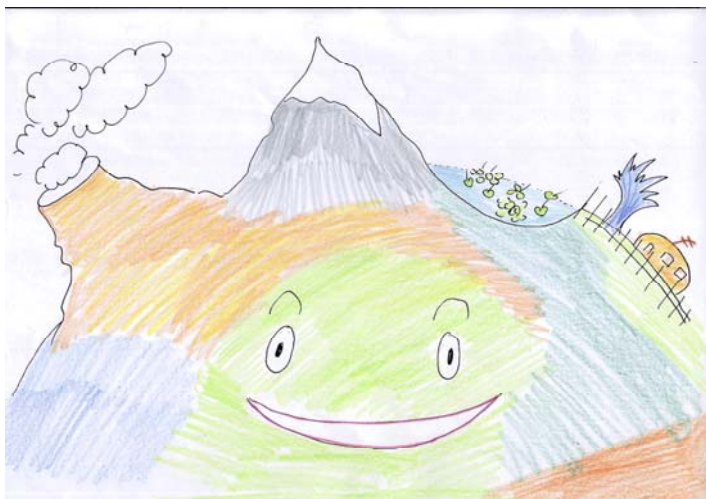
Hrdina Araxan bydlí na planetě A2 daleko daleko ve vesmíru s ostatními Araxany a Araxankami. Víte, co je to vesmír a jak je veliký?

Nejdůležitější je, aby se každý měl dobře a měl krásné oblečení. Jak je to u nás? A co je pro vás nejdůležitější?

2.

Na jeho planetě má každý svůj kulatý dům a před ním malý modrý strom, o který se musím každý den starat. On by jinak uschnul. Araxan má radost, když každý den vykvete. A do večera má ovoce – červené ovoce je na jídlo, zelené ovoce je na nemoc a žluté, aby mohl dlouho, dlouho žít. Máme u nás také takový strom a takové ovoce?





3.

O planetu se každý musí starat. Ona každý den říká, co potřebuje - chce mít vyčištěné sopky, jezírka bez listí a v zahradách zastřiženou trávu. Planeta Země je tak veliká! Jak se o ni lidé vlastně starají? A říká nám, kde ji co bolí a tlačí nebo jak poznáme, že potřebuje pomoc?



4.

Každý Araxan je hodný, a proto na své planetě nemusí být superhrdinou. Náš Araxan má také jinou práci – pěstuje a dává ostatním malé modré stromy, aby si je mohli zasadit před svým domem. Je u nás na planetě také každý tak hodný? A mají i naši hrdinové jinou práci?



5.

Někdy se ale stane, že strom uschne, protože se o něj někdo zapomene postarat. Pak musí odejít z planety i Araxan. To pak přiletí taková loď a vezme ho na místo, kde se už Araxan nemusí o nic starat. Myslíte si, že i u nás existuje takové místo?



6.

Araxani mají moudré slunce, které každému radí, co je dobré a každý ho rád poslouchá. Máme u nás také takové slunce? Nebo odkud jako lidé víme, co je dobré a co špatné? Kdo nám to řekne? Kdo nám řekne, co je život a jak máme žít? Co je moudrost a kdo je moudrý? Může být dítě moudré?



7.

Araxani se mají rádi. Když se jednomu něco stane, druhý mu pomůže i přesto, že by ho to mohlo dostat do nesnází. Udělali byste pro někoho úplně všechno? Co je to mít rád na planetě Zemi a brát ohled na druhého? Potkali jste někdy někoho moc zlého nebo hodného? Co jste udělali zlého a co dobrého?



8.

Araxan rád kreslí a poslouchá hudbu. Může kreslit všechno na světě i ve vesmíru a všemi barvami. Má také oblíbenou písničku, protože to je krása. Také rád vytváří sochy pro ty, kdo udělají něco moc krásného nebo dobrého. Proč rády malují a zpívají děti? A pro koho stavíme sochy? Co je to radost a krása?



9.

Každý má neviditelného přítele. S ním si může povídat i hrát. Mají i děti takové přátele? V čem je jiný, stejný jako tvůj kamarád ve škole / školce? Proč máme takové přátele?



10.

Araxan viděl na planetě Zemi, že si dívka povídala s andělem a on ji přiletěl na pomoc, když ho potřebovala. Je anděl náš superhrdina? Existuje (setkali jste se s ním někdy)? A co je to věřit v něj?



11.

Každý Araxan má takový zvláštní pocit, že je moc důležitý a bez něj by celý vesmír vůbec nebyl tím, čím je. Mají děti také takový pocit, že jsou moc důležité? Pro koho jste důležití?



12.

Kdyby si Araxan mohl vybrat, nebyl by na Zemi superhrdinou, ale chtěl by být něčím, čím jsou lidé. Oni dělají taková zajímavá povolání a takové různé činnosti! Bavilo by ho třeba opravovat auta nebo cvičit koně. Co bys chtěl / a dělat až budeš hodně hodně veliký / á? Proč to chceš dělat? Jaký to má smysl?



13.

Když by byl Araxan s námi ve školce / škole a dělal by úplně obyčejné věci jako každý z nás, byl by pak neobyčejný a zajímavý? Jako superhrdina zvedne padající most, ale kdyby byl Araxan s námi ve škole / školce byl by ještě superhrdina? A co když může být každé dítě hrdinou nebo hrdinkou? Jaké je to, když je dítě hrdinou / hrdinkou?

Nakresli, co je podle tebe v životě to úplně nejdůležitější.

17.3.2 Příběh Honzův sen

Příběh s názvem **Honzův sen** je určen pro děti ve věku 10 – 12 let. Honza je typický hrdina z českých pohádek oplývající chytrostí a důvtipem. V příběhu je to školák z páté třídy, kterému se zdá sen, jehož obsah zůstává záměrně otevřený. Námět byl inspirován myšlenkami C. G. Junga o významu snů a archetypů pro člověka. Také byl inspirován kreativním a kritickým myšlením. Tento příběh dítě přivádí také na pomezí reality a fikce. Reálné je pro dítě především to, že sny každý z nás má a přemýšlí nad nimi. Nereálnost spočívá v tom, že se ve snech odehrávají skutečnosti, které spolu nemusí vůbec souviset. Je to každodennost člověka i není, je to fantazie i není, nereálnost střídá reálnost (ve snu vím,

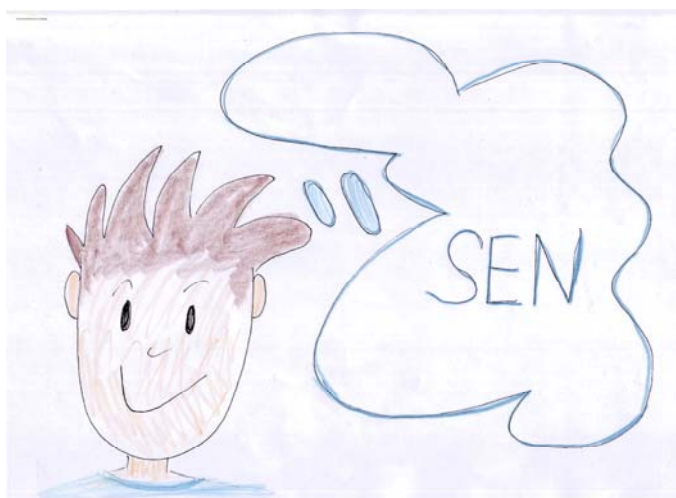
že jsem to skutečně Já). Sen vzbuzuje jako téma u starších dětí **větší respekt** než „obyčejná“ pohádka. Úkolem dítěte bylo jako v pohádce o Araxanovi být v roli odborníka, který vykládá sen a konfrontuje ho s vlastním životem.

Honzův sen (10 –12 let)

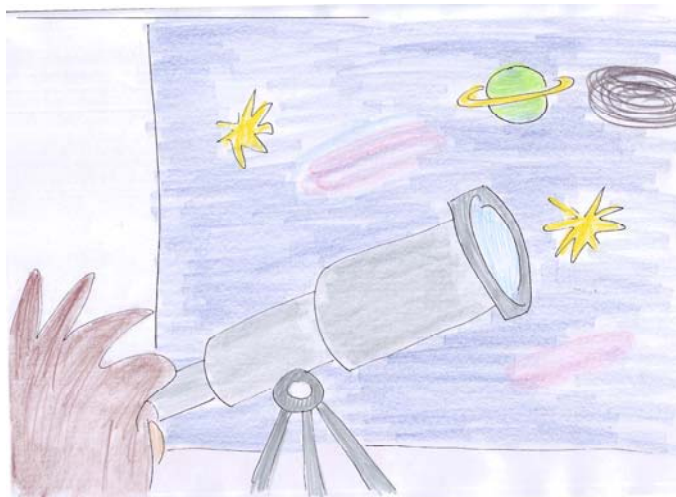
Příběh pro děti ve věku 10 – 12 let (4-5 třída). Jednotlivá témata lze prohloubit dalšími otázkami podle vyzrálosti dětí.

Ve starých dobách, kdy ještě na našem území nikdo nebydlel, uměly některé národy vykládat sny.

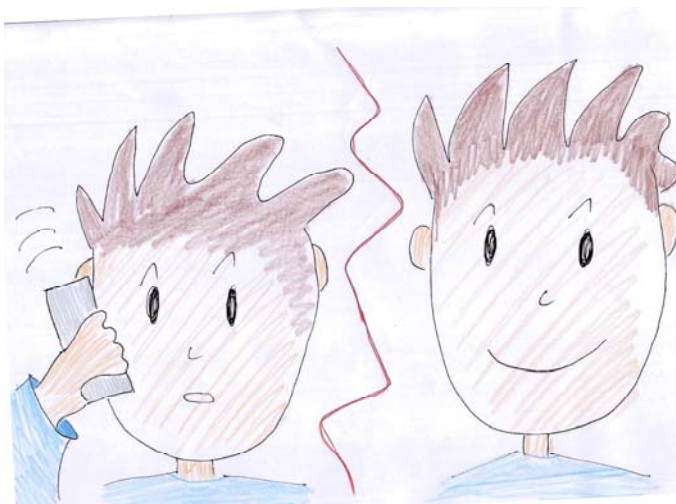
Dokážeš to také? Poslechni si Honzův sen a vylož jej.



1. Honza je žákem páté třídy. Jednoho dne měl sen.



Bylo ráno před svítáním. Přes svůj dalekohled mohl vidět všechny planety, galaxie, dokonce i černé díry. Bylo to zvláštní vidět tak moc daleko. Ve snu se Honza ptal, jestli je to, co vidí opravdu skutečné? Jak je vlastně vesmír veliký a proč není ještě jedna planeta Země? Proč je člověk tak malý ve srovnání s vesmírem? A proč vlastně existuje člověk jen na jedné malé planetě, když je vesmír tak velký? Jak vznikl vlastně vesmír a člověk? Není možné vidět více, než si myslíme?



2. Náhle zazvonil mobil. Honza ho zvedl a zarazil se. Na druhé straně se ozval jeho vlastní hlas: „Ahoj, jak se máš Honzo? Tady je Honza - jsem tvoje skutečné Já, nejsem to, co lidé vidí, ale to co skutečně jsi a chceš.“ To byl zvláštní pocit uvědomit si sebe jinak. Lekl se a zavěsil. S kým si myslíš, že Honza mluvil? Co je Já a jak vypadá?



3. Už svítalo. Slunce bylo nádherné, vypadlo jako vstup do jiného světa. Co tím Honza myslel? Měli jste při pohledu na slunce podobný pocit?



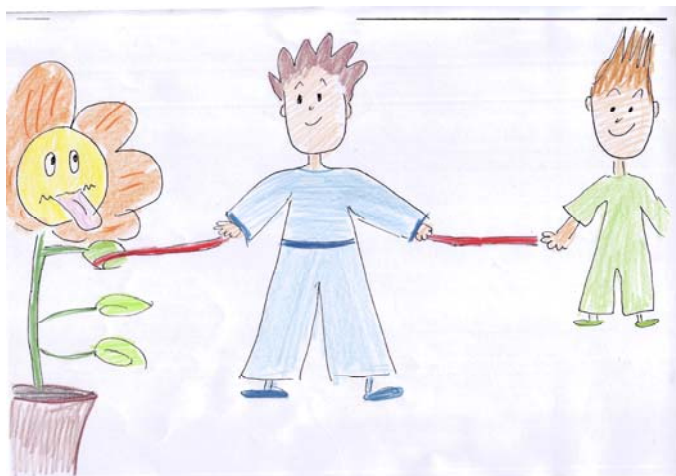
4. „Honzo“, promluvila květina na okně. „Proč mě nemáš rád?“ Honza řekl: „Co to je, proč bych měl mít rád květinu?“ „Protože hezky kvetu a rostu... a... měl by ses o mě lépe starat“. Honza si pomyslel: „To je divná květina. To by pak mohl říct každý strom, každé stéblo trávy a pak by fňukala celá planeta a to bych pak nedělal nic jiného, než se o všechny starat, zaléval je a tak. Nemohl bych se starat o všechno, takže se raději nebudu starat o nic.“ Co je to mít rád (starat se o) přírodu a planetu?



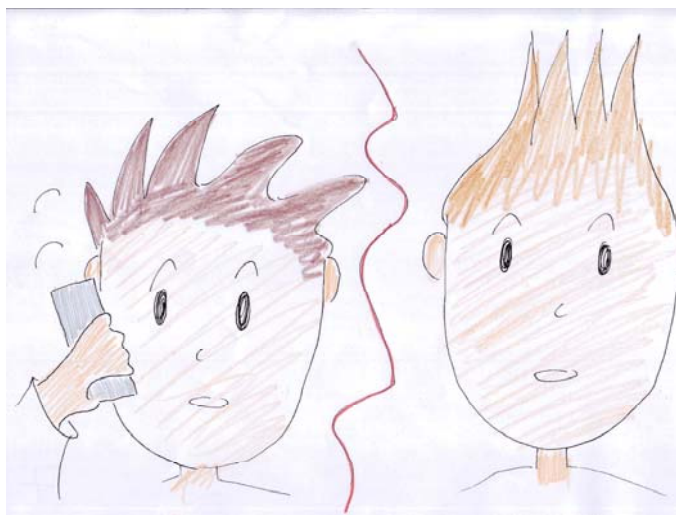
5. Květina se zamračila a pokračovala: „Tak to nejsi žádný hrdina, řekla.“ „Co je na tom hrdinského zalévat květinu?“, zeptal se Honza. Ale květina již nepromluvila. Proč květina hovořila o hrdinství?



6. Náhle se objevila na okně zahalená postava. „Kdo jsi?“ řekl Honza. „Znáš mě velmi dobře. Neměl jsi na květinu takto reagovat, to si nezasloužila. Měl jsi být více ohleduplný. Někdy se musíš umět i nějak obětovat pro druhého.“ Honza postavě odpověděl: „Když ona mě vyprovokovala. Květina přece není člověk, toho můžu mít rád a brát na něj ohled, ale květina přece nežije a nemluví! Kamaráda nebo rodiče mám rád, ale proč květinu?



Pro kamaráda bych udělal cokoli a on pro mě asi také. Ale...když nad tím přemýšlím, asi mám nějak rád i tu květinu, kdyby tady nebyla, bylo by mi to asi líto.“ Postava náhle zmizela. Kdo to byla ta zahalená postava? Co je to mít k někomu vztah? Proč pro někoho uděláme něco hezkého a pro někoho jiného schválně ne? Co podle vás znamenají ty červené čáry?



(Zde není použita obrazová příloha - Honza nikoho neviděl, tzn. děti uslyší pouze mluvené slovo).

7. Opět zazvonil mobil – byl to Honzův kamarád Petr, který jej prosil, aby mu skutečně řekl, co si o něm myslí. Proč to asi kamarád chtěl? Co jsi udělal ty pro svého kamaráda / kamarádku? Co nejdůležitějšího tvůj kamarád / tvoje kamarádka udělal/a pro tebe?



8. „Honzo, měl bys trochu více přemýšlet nad svým životem a tím, co děláš a co chceš“. Honza se ohlédl a nikoho neviděl. Honza byl zmatený a pomyslel si: „Jak se přemýšlí nad životem?“ Kdo mi řekne, co je život a jak mám žít? Kde začíná a kdy končí? A končí vůbec?

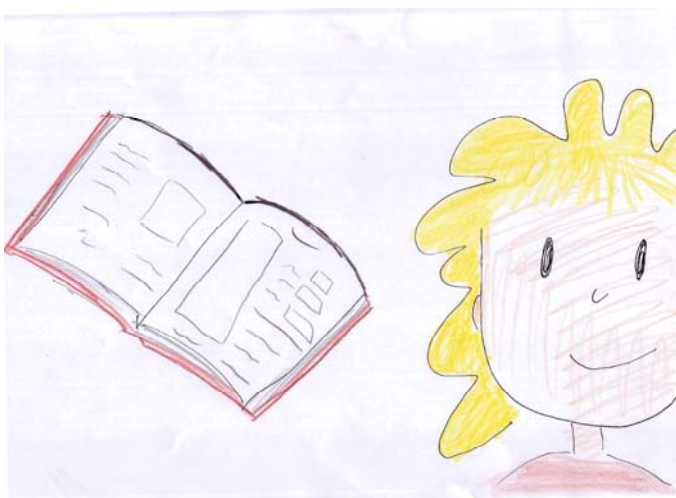
9. V zrcadle se objevila postava starce, která řekla: „Prostě se začni ptát a hledat odpovědi.“ Postava starce pokračovala: „Podívej se na obraz, sochu, knihu, píseň, krásnou budovu.“ Proč podle tebe o tom stařec hovořil? Proč takové věci kolem nás jsou a co nám říkají? Je nějaký svět za obrazem?



10. Náhle se v okně objevila spolužačka Klára a řekla Honzovi: „Každý je moc důležitý, ale musí objevit jak, v čem a pro koho.“ Je to o tom, zda dokážeš být spokojený sám se sebou, vidět za sebe a zda dokážeš jít za svůj vlastní stín. Honza si zamrmal: „vidět za co? jako za sebe?... Jít za vlastní stín?... co to ta Klára povídá!“ Co tím Klára podle vás myslela?



11. Ozval se šum křídel. Honza se otočil s tím, že to bude asi papoušek od sousedů. „Jsem tvůj strážný anděl“, ozval se tichý hlas. Honza poprvé viděl anděla, byl ale jiný než na obrázku – sotva jej viděl. „Když jsi strážný anděl, tak kde lítáš, když tě potřebuji?“ Anděl mu řekl: „Ty jsi mě neviděl, ale já jsem tam vždycky byl, záleží však na tom, jestli tomu sám věříš“. Co je to víra, o které hovořil anděl ve snu? Jaký je rozdíl mezi vírou v sebe a vírou v něco, co je nad námi?



12. Náhle vstoupila do dveří máma a přinesla Honzovi džus. Honza věděl, že by pro svou rodinu bych schopen udělat cokoli. Máma řekla: „až vypiješ džus, tak si běž udělat úkoly“. „Ach jo“, povzdechl si Honza, to je ale hloupý sen, i v něm se musí dělat úkoly? No, to je nuda.“ Otevřel sešit a učebnici a vše mu najednou dávalo nějaký hlubší smysl. Nevěděl proč a také nevěděl, jak to, že to měl všechno tak rychle hotovo. Zbylo mu ještě mnoho času na to, co chtěl dělat. Měl jsi také někdy takové pocity jako Honza?



13. Honza se podíval z okna. Viděl do zahrady, která byla neobyčejná, takto si stromů na zahradě nikdy nevšiml. Cítil se být jejich součástí. Zároveň věděl, že je něco vyššího nad námi, něco co dává našemu životu smysl a cíl. Věděl, že může mít v životě různé zaměstnání, a přesto tento pocit bude pro něj znamenat nejvíc. Co tím Honza myslel? Co dává tvému životu smysl a cíl?

Nakresli nebo napiš, co je podle tebe v životě to úplně nejdůležitější.

17.4 Jak příběhy vedou dítě k odhalování přesahu?

Na základě popisu „transcendentního“ světa (jiná planeta / sen) necháme dítě promlouvat o reálném světě a vyprávět jej to, co prožilo, právě zažívá nebo co je spojeno s jeho prožitky v budoucnu. Příběh pracuje nejen s více „světy“, ale i s „časy“ a „bezčasovostí“ – tj. s pojmem „pre-existence“ a „post-existence“ člověka. **Směr metody není paradoxně cestou od reality dítěte k přesahu – jak tomu bylo v předvýzkumných šetřeních, ale od prezentovaného ideálně-symbolického přesahu k realitě dítěte, v které ono samo artikuluje, jestli tomu jako přesahu rozumí.** Příběh sám vede dítě k tomu, co je přesah (poskytuje v terminologii M. Zimmermannové meta-rovinu) a ptá se jej: „znáš to ze svého vlastního života?“, „co to podle tvého porozumění znamená?“, „setkal ses s něčím podobným osobně?“ Vidiš to také tak jako Araxan nebo Honza?

17.5 Shrnutí

Celkově se výzkumu účastnilo ze šesti škol 18 skupin dětí. Ve výzkumu byla použita metodologie připravená pro účely tohoto výzkumu, jejíž hlavním nástrojem je příběh jako prostředník mezi fikcí a realitou dítěte. Pohádka o Araxanovi byla napsána pro předškolní a mladší školní děti do 3. ročníku, příběh Honzův sen pro děti 4. – 5. ročníku. Oba vykazují homogenní vnitřní celky (kosmologie; antropologie; relace; vztah k budoucnosti a ke smyslu života), na základě nichž je možné srovnání výpovědí nezávisle na věku.

18 Analýza a sběr dat

Nejdříve budou představena analyzovaná hlediska, která byla sestavena před výzkumem a která následně posloužila k rozdělení sesbíraných dat do významových celků.

18.1 Analyzovaná hlediska

K dosažení výzkumného cíle sloužila tato předem stanovená hlediska („Analyseeinheiten“), která byla v rámci samotné analýzy upravena, ale zůstala ve svém širším vymezení konstantní (srov. Mayring 2010, s. 603).

1) hermeneutické hledisko

- Všíkala jsem si propojení lingvistické i interpretační práce dítěte s jednotlivými pojmy ve vyprávěném příběhu a doprovodné kresbě, jakož i v dětském kresebním nebo psaném vyjádření.
- Všíkala jsem si aktualizace pro život dítěte, tj. jak obecnější přesahový obsah dítě chápe ve své vlastní situaci.
- Pozorovala jsem obsahovou náplň přesahových celků (kosmologie, antropologie, relace, vztah k budoucnosti a ke smyslu života)

Záměr: Zkoumala jsem lingvistickou i interpretační práci s pojmy v odpovědích na otázky, ve vlastních příbězích, v kresebném či písemném vyjádření. Všíkala jsem si, zda pod jednotlivými pojmy dítě vůbec vidí skutečnost přesahu (horizontálního, vertikálního) a zda ji naopak neexplikuje úplně v jiné souvislosti. Pokud vyšší činnost nebo smysl v dané operacionalizaci dítě vidí, pak do jaké míry to verbalizuje a kde se vyjadřuje typicky dětsky.

2) socializačně-formační hledisko

- Pozorovala jsem význam přesahu jako socializačního prvku (pozitivní, negativní prvky).
- Pozorovala jsem, jaký typ skupiny je pro rozvoj přesahu vhodný.
- Pozorovala jsem reakce spolužáků na rozhovor o přesahu jiného dítěte.

Záměr: Při rozhovoru jsem zkoumala, jak přesah napomáhá či brání socializaci dítěte (v rodině, ve skupině, ve škole). Zkoumala jsem, zda děti na konkrétní výroky reagují (považují je za zbytečné, nereagují vůbec, přichází s vlastní zkušeností - tj. spolužákovi

rozumí, jmenují konkrétní příklad jiných spolužáků aj.) a jestli je patrný vliv integrovaných žáků.

3) emocionálně-prožitkové hledisko

- Sledovala jsem, jestli děti u přesahových témat verbalizují emoce (štěstí, zlost, strach, smutek, pocit viny, studu a hrdosti), příp. jaký význam jim přisuzují.
- Zaměřovala jsem se na prožitky dětí v souvislosti s každodenními i významnými událostmi (svátky, narozením sourozence, smrtí blízké osoby, vyššími prožitky aj.).

Záměr: Zkoumala jsem propojení prožitku přesahu a emocí, včetně dětské verbalizace. Všíkala jsem si významu emocí pro dítě.

4) dětskou osobnost posilující hledisko

- Všíkala jsem si, zda dítě dokáže propojit přesah a vlastní tíseň (tělesnou, duševní), a vidět v transcendoání určité východisko ze své situace.

Záměr: Tento vliv jsem nezkoumala cíleně, ale snažila jsem se na něj reagovat otázkami, když byl dětmi artikulován.

Cílem analýz z pozice těchto hledisek bylo rozpoznat jednotlivé prvky a předložit hypotézy, co taková zjištění (vyskytnou-li se byť i nečetně) znamenají pro vychovatele a učební proces jako takový.

18.2 Sběr dat

Vzhledem ke specifičnosti výzkumu se sběr dat potýkal s problematikou souhlasu ze strany rodičů – to se ukázalo již v předvýzkumu, proto byl pořízen audiozáznam pouze u jedné z výše uvedených škol, v ostatních případech byl záznam proveden bezprostředně po sběru dat. Záznamům napomáhal fakt, že jsem pracovala s příběhem a nikoliv s izolovanými otázkami a že u první školy, v které jsem byla, mohl být proveden audiozáznam. Ten jsem bezprostředně po výzkumu transkribovala, a tím měla konkrétní představu, co mohu očekávat u jiných skupin. Jako protokol posloužily archy s příběhy, do kterých jsem vpisovala tři typy informací:

1. parafráze rozhovorů, porozumění a zaujetí tématem
2. interakce mezi žáky

3. zajímavé příběhy nebo výroky dětí k tématu nebo s tématem nesouvisející, emoce a jiné důležité skutečnosti (např. rozhovor s paní učitelkou, s dítětem po výzkumu apod.)

Kde byla možná u výroku nebo kresby identifikace jednotlivých žáků na základě pohlaví, je tak dále v textu uvedeno zkratkou D (dívka), CH (chlapec), příp. číslicí rozlišují více zúčastněných osob, kde to nebylo možné (nesrozumitelnost, zpětná rekonstrukce z poznámek) je uvedeno pouze Ž pro jednoho žáka a ŽŽ pro dva a více žáků (srov. Gavora 2000, s. 172). Bylo-li možné určit věk, je tak uvedeno, kde nikoliv je napsán pouze ročník. N je zkratka pro mou osobu.

18.3 Postup při analýze

Poté, co jsem měla k dispozici data ze všech skupin, začala jsem se pohybovat mezi předem zvolenými hledisky, kontinuálním čtením a různými analytickými přístupy. Postupovala jsem takto:

18.3.1 První čtení sesbíraného materiálu z perspektivy epoché

Záměrem této první fáze práce s materiálem bylo nechat na sebe data působit neutrálně. Miovský to definuje v návaznosti na fenomenologickou tradici pojmem **epoché**, které znamená „zřeknutí se příliš rychlých a zbrklých soudů, předsudků, dosavadních znalostí a zkušeností“ (2006, s. 49). Vědomě jsem při prvním čtení odhlížela od všeho, co k tématu nebo výzkumu vím. Lze to popsat jako soustředěné čtení s cílem nechat jevy před sebou působit O SOBĚ a **zamezit** vědomě každé myšlence vztahující se k volným asociacím i analýzám, tj. zamezit i jakémukoliv potvrzení textu nebo poznámce na okraji. Toto je prakticky úkol těžký, neboť dospívá-li vědecká práce k výzkumu, předporozumění teoretické se formuje několik let. Prakticky to probíhalo tak, že vstoupilo-li při čtení do mého vědomí cokoliv z teorií, číst jsem přestala a odvedla svou pozornost ke zcela jiné činnosti s výzkumem nesouvisející. Poté jsem se k textu vrátila.

18.3.2 Druhé čtení z pozice předem analyzovaných hledisek a sesbíraného materiálu – shrnující obsahová analýza

Záměrem této druhé fáze bylo **uvědomění si**, jaké obsahy z výše uvedených předem stanovených hledisek se objevují v nasbíraném materiálu. V této fázi jsem pročítala data, která (vzhledem ke sběru – pouze jedna škola byla transkribována slovo od slova) byla již

určitou redukcí. Částečná shrnující analýza obsahu („zusammenfassende Inhaltsanalyse“ Zimmermann 2010, Mayring 2010) proběhla z mé strany většinou bezprostředně po výzkumu do záznamového protokolu, zde se však jednalo o spontánní redukcí s cílem zachytit co nejvíce materiálu.

V této fázi práce se sesbíraným materiálem se jednalo o **cílený záměr** pokusit se na něj podívat ze čtyř hledisek a v tomto smyslu jej redukovat, tj. co mi sesbíraný materiál říká k hermeneutickému, socializačně-formačnímu, emocionálně-prožitkovému a dětskou osobnost posilujícímu hledisku. I přesto, že hovořím o tzv. druhém čtení, sesbíraný materiál jsem četla v podstatě 4x vždy z pohledu jiného hlediska (poznámkovat více hledisek dohromady se mi v jiných výzkumech neosvědčilo). Tím jsem si vyselektovala materiál, s kterým jsem pracovala dále (srov. „explizite Struktur des einzelnen Textes, Vorform der Kategoriebildung“, Panke-Kochinke 2004, s. 61).

18.3.3 Třetí čtení podle předem zvolených hledisek a použití různých typů výrokové a kontextové analýzy

Tuto fázi jsem vnímala jako **nejtěžší**. Z povahy jednotlivých hledisek bylo zřejmé již na počátku, že bude muset být postup rozdílný a druhé čtení potvrdilo, že se jedná sice o data související s předem stanovenými hledisky, ale že to jsou data i souvislosti různorodé. Z tohoto důvodu pro přehlednost rozvádím jednotlivá hlediska zvlášť.

hermeneutické hledisko

Pro definování **výrokového pozadí** byla použita analýza opírající se o myšlenku „objektivní hermeneutiky“. Cílem bylo „objevit, příp. rekonstruovat smysl latentních struktur, které stojí za řečí, příp. za textem“ (Zimmermann 2010, s. 184-185). V této fázi jsem analyzovala jednotlivé sekvence v protokolech, nikoliv kategorie (srov. rozdíl objektivní hermeneutiky od ostatních analýz obsahu in Oevermann 2002, s. 6 – „práce s krátkými úseky“ viz Skutil a kol. 2011, s. 220). Bylo přihlédnuto i k některým sekundárním zjištěním (širšímu kontextu výpovědi) tam, kde byla dostupná. Jimi míním „informace o respondentech“ od učitelů i o jejich „sociokulturním prostředí“ (Zimmermann 2010, s. 184), včetně náboženské socializace.

U jednotlivých témat přesahu byla použita kvalitativní analýza výroků s dvěma technikami. Nejdříve jsem použila „shrnující analýzu obsahu“ (zejména se jednalo o zobecňování a selekci podobných myšlenek dětí), na základě které byly za pomoci indukce

utvořeny **podkategorie**, tj. podpojmy k jednotlivým tématům týkající se dětské kosmologie, antropologie, relací, budoucnosti a smyslu života. Všimla jsem si opakujících se odpovědí dětí, ale i těch ojedinělých. Záměrem nebyla četnost v jednotlivých skupinách, ale pojmová šíře.

socializačně-formační hledisko

V této analýze jsem vyšla ze dvou **rovnocenných rovin** - **1) vyjádření dětí o přesahu** a **2) z užšího kontextu výpovědí dětí**. Ten poskytli výzkumníkovi sami respondenti (informace o jejich chování během dotazování i jejich vzájemné reakce při diskuzích). Kühn jej nazývá pojmem „dynamika skupiny“ („Gruppendynamik“) a řadí do ní „atmosféru, interakce a řeč těla“ (2011, s. 194-195). Vyjádření dětí o přesahu v sejetí s jejich dalšími výroky (netýkajícími se témat výzkumu), neverbálními projevy (mimika, gesta, změna tónu hlasu aj.) i interakcemi ve skupině, posloužily k induktivnímu usuzování a k nalezení **pojmu**, které jsou popisovány ve vyhodnocení (heterogenita a homogenita, integrace, otevřenost skupiny pro přesah).

emocionálně-prožitkové hledisko

V této kvalitativní analýze jsem analyzovala vyjádření dětí i užší kontext výpovědi tak jako v předešlém hledisku. Zaměřila jsem se na to, co děti **sdělovaly neverbálně** (např. sklopené oči, jiný tón hlasu, gesta), příp. **nesdělovaly** vůbec u témat, kde jsem to očekávala. Při důrazu na tzv. nesdělované informace, jsem se opírala také o přístup objektivní hermeneutiky (srov. pojem „implicitní textová struktura“ in Panke-Kochinke 2004, s. 61) .

dětskou osobnost posilující hledisko

Vzhledem ke skupinovému rozhovoru jsem neočekávala u dětí příběhy „na míru“, výroky „toto mi moc pomohlo“ nebo „měla jsem nadsmyslový prožitek“. V sesbíraných datech jsem zkoumala spojitost pozitivních vyjádření dětí z perspektivy termínů posílení sil individua („empowerment“ in Mitchell, Olbers 2010) a zvyšování odolnosti dětí („resilience“ in Mareš 2007). Při kvalitativní obsahové analýze mi pomohl výrok M. D. Healyové, že posílení sil individua (empowerment) je „proces vedení dětí k pocitu a víře v to, že jsou silní“ (Healy 2009). Zaměřila jsem se na to, **KDO** nebo **CO** dalo dětem pocit, že jsou **SILNÍ** v situacích spojených se strachem, obavami nebo nejistotou (samota, nemoc, smutek, smrt).

V obsahové analýze jsem se zaměřila na tři kritéria, která musela být naplněna současně:

1. aktér posilnění (kdo nebo co to způsobilo), který však nepatří ke standardním aktérům (rodič, sourozenec, vrstevník, pedagog, psycholog), a navíc může být formulován i neosobně;

2. pozitivní vztah k přítomnosti aktéra;

3. tíživá situace dítěte, která skrze aktéra byla vyřešena nebo zmírněna.

Z hlediska typu analytického přístupu byla zvolena **technika analýzy explikující obsah** dětských sdělení a zároveň technika **induktivního utváření výsledných kategorií obsažených ve vyhodnocení**. Kritérium pozitivního vztahu a tíživé situace dítěte bylo podpořeno **užším kontextem sdělení dítěte** (tj. s jakým zaujetím nebo s jakými emocemi o této skutečnosti hovořilo).

18.3.4 Čtvrté čtení z pozice ojedinělých jevů nebo skutečností s tématem nesouvisejících

Záměrem bylo neopomenout jevy důležité pro vyhodnocení z materiálu, který byl „odložen“ po druhém čtení jako nepotřebný. Jednalo se proto o selektivní čtení toho, co nebylo dosud podrobně analyzováno, ale co mohlo mít z perspektivy závěrů proběhlých analýz vliv na vyhodnocení. Použita byla kvalitativní analýza obsahu výpovědí dětí včetně užšího i širšího kontextu. Z této fáze vzešla např. podkapitola „emoční sounáležitost“, které jsem dříve nepřikládala význam. V této fázi jsem se také seznámila s kresbami i slovními vyjádřeními dětí. Jejich význam ve vyhodnocení dat je však spíše ilustrativní.

Pokusím-li se o **shrnující závěr postupu při analýze dat**, probíhala ve dvou směrech: 1) uvnitř sesbíraného materiálu jednotlivých skupin (po sekvencích) a 2) napříč skupinami (po kategoriích). Neměla jsem za cíl empirickou generalizaci ve smyslu „je-li větší x, tím je menší y“. Nešlo mi též o „strukturální generalizaci“ plynoucí z úplné „rekonstrukce sekvencí“, jak na to klade důraz objektivní hermeneutika přirovnávající své úsilí k molekulární biologii (Oevermann 2002, s. 12-13). Šlo mi o postihnutí některých problematik vnímavosti dětí pro přesah jako mnohost. Dětské výpovědi posloužily ve vyhodnocení spíše jako „ilustrace důrazům, na které chce výzkumník poukázat“ (Marková a kol. 2007, s. 34).

18.4 Shrnutí

Analyzována byla čtyři hlediska: hermeneutické, socializačné-formační, emocionálně-prožitkové a dětskou osobnost posilující. Sběr dat probíhal audiozáznamem i bezprostředním zápisem do protokolu. Materiál byl pročitán a analyzován ve čtyřech fázích.

19 Hermeneutické hledisko

Záměr analyzovaného hlediska:

Všímal jsem si propojení lingvistické i interpretační práce dítěte s jednotlivými pojmy z vyprávěného příběhu a doprovodné kresby, jakož i v dětském kresebním nebo psaném vyjádření. Sledovala jsem, jak obecnějšímu přesahovému obsahu dítě rozumí ve své vlastní situaci. Pozorovala jsem obsahovou náplň přesahových celků (kosmologie, antropologie, relace a vztah k budoucnosti a ke smyslu života). Pokud vyšší činnost nebo smysl v dané operacionalizaci dítě vidí, zjišťovala jsem do jaké míry se ve vyjádření toto objeví formulačně a do jaké míry se projevuje typicky dětsky.

19.1 Výrokové pozadí témat může odkazovat na typ transcendování dítěte

Ve zkoumaném vzorku jsem se setkala s určitými jevy, které mohou odkazovat na záměr řečníka.

19.1.1 Autentický typ transcendování

Zde míním výroky dětí, jejichž obsahová část s největší pravděpodobností **koresponduje s jejich opravdovými prožitky**, emocemi i postoji. U horizontálního přesahu může být autentický výrok spojen s nedokonalou slovní zásobou, pomlkami, odbíháním od tématu i nelogicky spojenými souvislostmi (zejména u předškoláků). Ty nesnižují věrohodnost výroku.

Problém autentičnosti je nejednoznačný zejména u roviny vertikální vzhledem k chybějícímu komplexnímu výzkumu dle věku dětí. Ve výzkumném vzorku se vyskytly tři faktory, které mohou hovořit pro autentičnost výroku, jsou-li přítomny současně.

1. prožitek dítě ve výroku nespojuje s **obavou nebo úzkostí** – tj. je prožíván jako něco pozitivního (prožitky štěstí, radosti), něco, co dítěti pomáhá a o čem je osobně pevně přesvědčeno, byť na to dospělý nemusí mít stejný názor;

2. není důležité, jak dítě prožitek **popsalo**, ale jeho artikulované přesvědčení, že něco zažilo. Mnohdy samy hledaly racionální vysvětlení: „světlo z lampy to být nemohlo (anděl – NB), protože jsem se díval a nic venku nesvítilo“, CH, 10 let);

3. čím méně je dítě takový zážitek schopno popsat **viditelnými znaky**, tím může být jeho výpověď bližší reálnému prožitku. Detailní popis může ukazovat na fantazii. Ten je většinou inspirován filmovou nebo ilustrovanou předlohou (zubní víla, skřítek, anděl apod.). Děti ve výzkumném vzorku hovořily o pozitivních pocitech a světle, které spojovaly s postavou (většinou s andělem), příp. vyjadřovaly pouze víru v tuto skutečnost, aniž ji dokázaly verbalizovat. U nábožensky socializovaného dítěte je nutné odlišovat pojmy –

vidět a věřit. Některé děti sice tvrdily, že anděla neviděly (je „neviditelný“, CH, 8 let), ale v jeho existenci věřily.

„N: Už jste někdy někdo viděl nějakého anděla?

CH: Jo, asi 88x.

D: Já jsem asi viděla jenom sochu anděla, ale jinak jsem ho neviděla živýho.

N: Mě by zajímalo, jak třeba vypadal ten anděl. Tys byl jediný, kdo ho viděl.

CH: Já si ho nepamatuju.

N: Jsou lidé, kteří ho viděli?

CH: Třeba já.¹⁰⁷

U chlapce z této ukázky je možné, že mohl prožít vyšší prožitek (peak experience, Maslow). Pojem anděl je možná jen zástupným pojmem za něco, co dítě samo neví, jak pojmenovat.

19.1.2 Zástupný typ transcendování

Výrok může odkazovat na jiný záměr řečníka.

1) Pozitivní transcendování - zástupnost za dlouhodobý problém. Výroky jednoho předškolního dítěte (MŠ01) zřejmě nekorespondovaly s jeho vnitřním prožíváním. V rozhovoru se vyjadřovalo k lásce k sourozenci, k neegocentričnosti a prosociálnosti, ve skutečnosti zřejmě citově a fyzicky strádalo v sourozeneckém vztahu,¹⁰⁸ což mohlo být důvodem jeho určitého jednání vůči ostatním ve smyslu šikany. Jiné školní dítě vykazovalo ve svých výpovědích značnou rozvinutost v přesahu (ZŠ03, dítě se často hlásilo a odpovídalo velmi prosociálně), ve skutečnosti podle sdělení pedagoga bylo jedním z rodičů dlouhodobě deprivováno v rámci porozvodového klimatu v rodině. I přesto, že sdělení pedagoga je informace z hlediska analýzy dat druhotná, může ukazovat na závažnou skutečnost. **Dlouhodobá nepohoda** dítěte, ať už je její intenzita jakákoliv, může vést k pozitivní artikulaci jevu strádání. Výrok sám o sobě je ztotožnitelný s vyzrálostí (s

¹⁰⁷ MŠ01_2.

¹⁰⁸ Děti na otázku po superhrdinství, tj. po tom, v čem jsou dobří a významní, odpovídaly přiměřeně věku, tj. tím, co je baví a co rádi dělají. Jedno z výše uvedených dětí (MŠ01) reagovalo tím, co je pro něj v životě dominantní. Vychovatel do výzkumu v tuto chvíli zasáhl a reagoval na hlavní nebezpečí nivelizace násilí, které ve výroku dítěte zaznělo. Z toho usuzuji, že se s tím pedagog u tohoto dítěte nesetkal poprvé (to mi bylo potvrzeno v následném rozhovoru s pedagogem). Výrok, který vzhledem k zachování důvěrnosti nemohu konkretizovat lze shrnout obecně takto: dítě ve skupinovém rozhovoru samo sebe označilo jako hrdinu v tom, že vydrží sourozenecké „škádlení“, které je mu příjemné (!). Dítě zřejmě mělo pravdu v tom, že je hrdina, protože vydrží možná z jeho úhlu pohledu utrpení fyzické, ale možná i neartikulované psychické - zřejmě hnáno láskou k sourozenci nežaluje, aby nepřišlo o jeho „lásku“, ale jeho negativní vztah verbalizuje jako něco, co se mu líbí a co paradoxně může považovat za projev pravé sourozenecké lásky. Neregulované sourozenecké chápání emoce (lásky) v dětech může utvrzovat jiné postoje a může být překážkou ve společnosti požadované socializaci jednotlivce.

pozitivním typem transcendování), ale v kontextu dané osobnosti může být paradoxně odkazem na **přesah destruktivní**, který samo dítě zažívá mimo školní prostředí. Destruktivní typ transcendování artikulovaný v rozhovoru pozitivním způsobem **tvoří v podstatě třetí typ vedle pozitivního a negativního typu přesahu**. Je podle mého názoru závažnější než negativní transcendování z důvodu své dvoupólovosti, tj. **nečitelnosti** – verbalizován je pozitivně, ale prožíván nebo uskutečňován může být negativně. Např. Dítě před rodičem, sourozenci, učitelem nebo výzkumníkem ukazuje pozitivní projev přesahu, zatímco mimo dosah těchto autorit se projevuje pravým opakem vůči druhým nebo vůči sobě.

2) **Negativní transcendování – zástupnost za krátkodobý problém.** Zde mám na mysli výrok dítěte (záměrně neuvádím pohlaví, MŠ01), který má skrýt přechodný emocionální diskomfort. Setkala jsem se s výpovědí vysoce inteligentního předškolního dítěte, které si v rámci výzkumného šetření přálo několikrát zemřít specifickým způsobem (být zbaven života zvířetem). Nejednalo se podle pedagoga o zanedbané, viktimizované nebo emocionálně deprivované dítě. Jeho výroky se objevily s největší pravděpodobností jako reakce na změnu v rodině – přestěhování a následnou vyčerpávanost rodičů. I přesto, že je toto zase informace z hlediska analýzy dat druhotná, možná ozřejmuje, proč dítě k takovým výrokům mohlo přistoupit. Téma smrti totiž ve společnosti vyvolává údiv a zájem o dítě.¹⁰⁹ Podobně tomu bylo u jednoho dítěte 3. ročníku ZŠ. Dítě dalo příklad vlastního zabití jakožto řešení na určitý konkrétní problém. Nemám dostatek informací k tomu říci, co bylo hlavním důvodem, nicméně dle výroku pravděpodobně strach z opuštění známého místa a zpřetrhání vazeb s kamarády (dítě totiž svůj výrok rozvedlo takto: „nechci udělat zkoušky na gymnázium“, ZŠ03). **Pro přesah z toho může rezultovat, že i negativní výroky takové závažnosti nemusí být vyjádřením suicidních tendencí (nebo vyrovnáváním se s konečností), ale mohou být verbalizací konkrétní vnitřní nejistoty, kterou dítě právě zažívá a na kterou takovým výrokem upozorňuje.**

¹⁰⁹ Dítě při výzkumu odpovídalo tímto výrokem i na otázky úplně jiného typu. Dokonce tento požadavek nakreslilo jako to, co je pro něj v životě nejdůležitější. Při hlubším dotazování nad obrázkem dítěte vyplynulo, že dítě stav „zemřít“ neartikuluje jako nebytí, ale, že chce „aby mu všichni dali pokoj“. Dítě řeklo, že si přeje zemřít „aby mohlo spát až do smrti“. Smrtí by bylo oproštěno od stávajícího problému.

19.1.3 Požadované transcendování

Dítě často velmi dobře rozpozná, jak má na položené otázky „odpovídat“, tj. jak se to líbí druhému“. Neautentičnost nemusí být způsobena lhaním dítěte, ale špatným pochopením, co si „může dovolit říci a co ne“ (srov. dětské obavy viz Švaříček, Šedřová a kol. 2007, s. 191). U horizontálního přesahu může souviset s tendencí zalíbit se autoritě nebo být zajímavým před spolužáky (starší děti).

U vertikálního přesahu může souviset s **věroučným pozadím každého světonázoru**, tj. je stanoveno, co je pravdivé a co nikoliv. Křesťansky socializované děti mají tendenci i mimo hodiny náboženství na jakoukoliv otázku použít 3 – 4 druhy odpovědí: Bůh, Ježíš, Duch Svatý a děti katolického vyznání ještě Panna Maria. Nahodí-li se ani jedna odpověď, argumentují biblickými znalostmi. To rezultovalo nejen z tohoto výzkumu, ale je to velmi častý jev u nábožensky vedených dětí. Sami vychovatelé to vnímají a korigují.

„N: Jak dlouho žijeme?

Ž: To nikdo neví.

N: Třeba sto let?

Ž: Třeba ve Starém zákoně se říká, že tam...

V (vychovatel): Mohl by ses od toho prosím oprostít, paní učitelka se ptá na teď.

Ž: 70 – 90 let (par.).“¹¹⁰

19.2. Kosmologie a přesah

Téma kosmologie bylo zúženo na pojem vesmíru jako **prostorového přesahu** člověka (Buber).¹¹¹ Znalosti přiměřené věku byly prezentovány **pojmovým popisem jednotlivin** (mlhovina, planety, červí díry, paralelní vesmír, Slunce jako červený trpaslík aj.).

„N: Co je to vesmír?

D1: Já to řeknu. Je tam všude tma a jsou tam takové hvězdy. Ty hvězdy jsou slunce a jsou to takové planety.“¹¹²

Při dalším dotazování však mladší děti nebyly schopny tyto pojmy vysvětlit. Také u žáků 4. a 5. ročníku se ukázalo, že chybějící znalosti omezují dětskou fantazii a tvořivost. Byly však děti, které zřejmě díky svému osobnímu zájmu o tuto problematiku dokázaly i na

¹¹⁰ ZŠ02_2 – rozhovor parafrázován.

¹¹¹ Nezaměřovala jsem se na výzkum jednoho prvku (viz např. planeta Země u mladších školáků - Vosniadou 1994).

¹¹² MŠ03_1 – rozhovor parafrázován.

složité jevy odpovědět (proč se ze Slunce stane červeným trpaslíkem, rozdíl mezi černou a červí dírou apod.)

Celek vesmíru děti uchopily slovy **nekonečnost**. Předškolní dítě má o něm **lineární** představu, tj. tvrdí, že vesmír nekončí, ale při otázce, co je za ním, neváhá odpovědět, že je tam „díra“ nebo něco jiného.

„N: Víte, jak je vesmír veliký?

Ž: Nekonečný.

N: Co znamená nekonečný?

Ž: Že nikde nekončí a nikde nezačíná.

N: Jak se to dá představit, vždycky má něco někde začátek a konec. Myslíte si, že za tím vesmírem může ještě něco být?

Ž: Ano, ale já nevím co (par.).“¹¹³

Jinak si s nekonečnem poradil jeden desetiletý chlapec, který nabídl **cyklické zdůvodnění**: „Nekonečno nikdy nekončí, takže když tam poletíš, tak pořád poletíš a když narazíš na konec, tak se zase objevíš na začátku“ (par.). Pochopení nekonečnosti se odráželo i v interpretaci rozpínavosti vesmíru, zatímco předškolák mohl hovořit o obou pojmech současně, školák na základě logické úvahy preferoval buď rozpínavost nebo nerozpínavost (tj. i nekonečnost) vesmíru.

19.3 Antropologie a přesah

19.3.1 Život

Předškolní a mladší školní dítě (cca do 2. ročníku) popisuje život na základě **tělesnosti** a toho, co ji udržuje (voda, vzduch, jídlo aj.), přičemž má často chybné představy o tom, k čemu jednotlivé orgány v těle slouží.



Obr. 1. Život a symbol: symbol srdce nakreslila předškolní dívka. Z celého obrázku vysvětlila dva motivy: srdce je důležité proto, „abychom mohli dýchat, a slunce proto, abychom se mohli opalovat“.

Starší děti s pojmem život spojují **důvod existence a prožitek**. „Život je, že prostě něco zažiješ, něco co je dobrýho a líbí se ti to, i když ne vždycky“ (CH, 2. ročník), „život je čas, co trávíš na světě“ (CH, 5. ročník).

¹¹³ MŠ01_3.



Obr. 2. Život je Já: chlapec namaloval sebe a okomentoval to slovy „nejdůležitější je život, jinak by nebylo nic“ (par., 8 let). Jiní osmiletí chlapci reagovali, že nejdůležitější je život „protože bych jinak nežil“ nebo „protože bych tady nebyl“.

Pro přesah je důležité, že děti **mají představu o délce života, tj. i o jeho konečnosti**, byť je to pro ně časově vzdálené. Starší děti též artikulovaly, co život zkracuje (nemoc nebo nezodpovědný vztah ke zdraví).

„D: My bychom mohli žít dlouho, ale je na každém, jak si ten život udělá. Třeba když někdo kouří a pije, hlavně alkohol, tak umře samozřejmě o trochu dřív. A když někdo takového nic nedělá, a prostě se udržuje a je zdravější a nedělá nic třeba, co je prostě jako třeba kouří, tak vydrží dlouho.“¹¹⁴

Děti touží po dlouhověkosti, zřejmě pod vlivem pohádek a médií. Život lze podle nich prodloužit léky, hibernací, transplantací a péčí o zdraví. Starší žáci si uvědomují i nevýhody dlouhověkosti (nemít co dělat; kontinuálnost utrpení, ztráta blízkých aj.).

„N: Jak dlouho člověk žije?

Ž: Kolem sto let.

Ž: Někdo může i tisíc, kdybych mohl mít jedno přání a přál by si, abych navždy žil...spolužák ho přerušil.

Ž: To by bylo blbý.

Ž: On by zažíval bolest donekonečna, protože by mu umírali pořád a pořád příbuzný.

N: Co je to žít napořád / věčně?

ŽŽ: Děti mlčí.

N: Má to svoje výhody?

ŽŽ: Má.

ŽŽ: Nemá

Ž: Má i nemá.“¹¹⁵

19.3.2 Smrt

Problematika smrti je na jedné straně v české společnosti tabuizována, na straně druhé je pro dítě všudypřítomná zejména skrze média (filmy, počítačové hry aj.). Tento destruktivní vliv médií se potvrdil i ve výzkumu. Zde je příhodná výpověď jednoho předškolního chlapce: „všechny bych zabil“. U slova zabít došlo u dětí k posunu vnímání závažnosti. U mladších dětí toto chápání umocňuje předoperační stádium (Piaget in Thomas, Feldmann 2002, s. 187). Příhodně je to vidět na tématech hrdinů: když hrdina

¹¹⁴ ZŠ01_3.

¹¹⁵ ZŠ03_1 – rozhovor parafrázován.

zemře, stačí opětovně pustit film nebo hru a hrdina žije dál. Děti jsou vehnány mezi dva mlýnské kameny:

- 1) **Svět médií**, který komunikuje smrt, ale zároveň vede dítě k nerozpoznání závažnosti fatality konečnosti života a ohrožení života vůbec.
- 2) **Reálný svět**, v kterém se skutečně umírá, ale v kterém se o smrti hovoří velmi málo, tj. nejen o tom, co to je, ale v návaznosti na to i o hodnotě života.

Ve všech odpovědích nezávisle na věku **dominovala násilná smrt** (zabití, zastřelení, na někoho spadne cihla apod.), méně častá odpověď byla smrt stářím.

Smrt je dětmi vnímána jako:

- a) nebytí („zemřít je, když přestaneš dýchat“ (D, 2. ročník);
- b) fatalita („už nikdy neuvidíme svět“, D, 2. ročník);
- c) skutečnost prostředkující **transcendenci vertikální** (život na jiném místě - v nebičku);
- d) skutečnost prostředkující **transcendenci horizontální** (důsledek oběti - „zemřeš, aby někteří lidé mohli žít“ (D, 2. roč.).

Zatímco předškolní děti a některé děti z 1. ročníku u obrázku Araxana, který opouští planetu jako první zmiňovali smrt, děti od 2. ročníku nejdříve hledaly jiné logické vysvětlení (planeta je ohrožena, proto ji musí opustit – hrozba požáru, žhnoucího Slunce apod.), problematika smrti zazněla až později.

19.3.3 Postexistence

Pojem věčnost děti nepoužívaly (zaznělo pouze jednou), ale artikulovaly ji synonymy: nebe, nebičko, mraky, tam nahoře a život „napořád“. V odpovědích na přesah života se ukázal rozdíl v socializaci dětí. Zazněly tyto odpovědi:

- 1) život mimo planetu Zemi - u náb. socializovaných dětí (nebe nebo peklo);¹¹⁶
- 2) nestárnoucí život na Zemi - u většiny dětí;
- 3) reinkarnace (převtělování) – tento názor se objevil pouze jednou, ale objevuje se často u dnešních pubescentů a adolescentů, takže je možné, že jeho četnost mezi

¹¹⁶ Nábožensky socializované děti věčnost nazírají duálně – nebe nebo peklo. V nebi si lidé budou užívat, nicméně dle představ jednoho chlapce (2. roč.) i zde bude smutek. Tato emoce se váže na povědomí o tom, že část blízkých zůstane na zemi. Na tuto myšlenku reagovala jeho spolužačka jednoduchou logikou „ale pak zase za tebou někdo přiletí, protože zase umře“. V pekle podle některých budou lidé žít, podle jednoho chlapce tam už lidé žít nebudou. Obě pojetí jsou podle biblické teologie možná – tj. po smrti být v odloučenosti od Boha (v pekle) i zemřít duchovně (tzv. druhá smrt).

respondenty byla vyšší, pouze nebyla artikulována. V mém vzorku se objevila jako určitá forma smíšení filozoficko-náboženského pojetí znovutělení s myšlenkou kreacionistickou (tělo se stvoří). Reinkarnace byla chlapcem míněna ve smyslu jiného těla, ale i jiného místa (na Zemi nebo ve vesmíru).

„N: Myslíte si, že existuje nějaký život po smrti?

Ž: Ano. Podle mě se ten člověk zase znovu stvoří.

N: Myslel si to tak, že se znovunarodí?

Ž: Ano, v jiném světě nebo ve vesmíru.

N: Myslíš si, že se člověk znovuobjeví jako žížala?

Ž: Ne.

N: Nebo jako člověk?

Ž: Jakože v jiné smyslu života. A potom v jiných tvorech.“¹¹⁷

19.4 Vztah a přesah

Vztahy jsou pro děti důležité. Přesah souvisí s určitým druhem fascinace (srov. Maslowova kognitivní blaženost, „plateau experience“). Zatímco některé děti zmínily fascinaci přírodou nebo uměním, fascinace sebou samým nebo tím druhým vyřčena nebyla.

19.4.1 Svět

Vztah ke světu zahrnoval vztah k planetě i přesahujícímu světu.

Vztah k planetě

Na otázku: Co můžeme udělat pro naši planetu? reagovaly všechny děti přiměřeně věku a znalostem ve smyslu ochrany životního prostředí v bezprostředním okolí. Také artikulovaly propojení takového jednání a potřeb člověka (rostliny zajišťují kyslík, bez vody není život apod.).



Vyšší způsob uvažování se podle mého názoru projevil u jednotlivců v tomto smyslu:

a) globální problematika (kácení pralesa, „každému dáme něco k jídlu“, 5. roč.);

b) předjímka všeobecného blaha (obr. pětiletého chlapce – o této problematice také viz Oerter, Bravená);

c) nepřímá destrukce přírody – žák 2. ročníku zahrnul do teroristického činu i okolí. Jeho terminologie je nepřesná (porozumění slovům „zloděj“, „atomovka“),

¹¹⁷ ZŠ03_1 – rozhovor parafrázován.

<p>Obr. 3. Vztah k planetě: podle chlapce je nejdůležitější na světě „stroj, který množí zvířata v Africe a umí je ochránit před těmi, kdo je chtějí zabít“.</p>	<p>ale výpovědní hodnota výroku je podle mého názoru zřejmá. Výrok žáka: „Já bych chtěl dát všechny zloděje do vězení, ty co vypouštějí takové ty dynamity, protože když to vypouštějí, tak se zničí skoro půlka něčeho a všechno shoří. Když třeba tu atomovku hodí, tak se všechno kolem zničí a vybuchne.“</p>
---	---

Transcendentno dětí

Ve zkoumaném vzorku se děti vyrovnávaly s šesti druhy „fungujícího“ pojetí světa, který je přesahuje a který je nositelem hodnot:

1) Virtuální svět. Araxan má hodně zájmů a miluje umění. Děti na tuto část příběhu sice reagovaly jmenováním oblíbených činností, ale jednou z hlavních byl v každé skupině počítač, tablet, internet. Jeden hloubavý chlapec na mou otázku „co ti přináší paření na počítači?“ (CH, 11 let) pronesl „oslepenost“.

2) Tajemný svět. U jednoho chlapce ve 3. ročníku se objevil pojem „černá magie“. Dítě si zjevně dělalo legraci a použilo tento termín vícekrát jako odpověď na otázky různého typu. Není to jen svět kouzel a mystérií, ale je to především nositel spirituálně-hodnotového obsahu, ke kterému se dítě hlásí, aniž o něm ví.

3) Umění a sport. Jako přesažno to artikulovaly děti výjimečně. Něco „za“ uměním děti přecházely mlčením nebo argumentovaly příběhem Alenky v říši divů. Jediná dívka artikulovala umění, které propojuje vlastní pocity i pocity hrané role (viz již zmíněná dívka tancující žabu). Umění zmiňovaly většinou dívky (tancování, zpívání, kreslení), pro chlapce dominoval sport (fotbal, atletika apod.). Ten není bohužel nazírán vůbec jako určité přesažno člověka, které tříbí fyzicky i psychicky, ale je to výkon – dobrý je jen ten nejlepší. Pouze jedna dívka zmiňovala relaxaci a odpočinek u basketbalu (4. ročník).

4) Nadsmyslový svět. U křesťanský socializovaných dětí tvoří přirozenou součást vnímání reality a většinou byl znázorněn jako to nejdůležitější v životě vedle rodičů, sourozenců a kamarádů. I zde však existuje vyšší uvažování dětí, tj. ne každý religiózní výrok nebo kresba znamená vyšší způsob myšlení.



Obr. 4. Nadsmyslový svět – vyšší myšlení:

z hlediska kompozice tuto kresbu dívky (7 let) řadím do vyššího způsobu uvažování o přesahu. Postava Ježíše se neusmívá - dítě si je vědomo hlubšího významu smrti Krista - k tomuto tvrzení ukazuje i použití slova „kyrios (Pán)“, které má vyznavačský charakter (je běžné, že děti píší pouze

„Ježíš“). Další dvě osoby sv. Trojice se usmívají, přičemž Bůh má u sebe znázorněn symbol Božího oka (vševědoucnost) a trojúhelník (Boží Trojice). Otázkou je, zda dívka těmto symbolům rozumí nebo zda je zná z křesťanského umění. To ale nebylo předmětem dotazování. Co je velmi typické u dětí, je znázornění Ducha svatého jako holubice. Motiv je od rodiny nejdál (ač dle teologie by měl být nejbližší), což ale není neobvyklé, protože Duch svatý je pro děti nejméně pochopitelnou osobou a v rámci náboženského vzdělávání velmi opomíjenou. Dívka je katolického vyznání, proto nechybí na obrázku Panna Maria. Dívka nenakreslila sebe, což většina dětí uvnitř rodiny kreslí, i zde to může mít eticko-spirituální vysvětlení – upřednostnění druhého před sebou. Též lze vznést kritickou otázku, zda to není projev nemožnosti nalézt mezi všemi postavami pro sebe své místo.

5) Svět osudu, který se neřídí logikou ani jiným systémem, ale určitou nahodilostí. U některých dětí má podobnou kvalitu anděl (není nutná víra dítěte v Boha). Přináší pro dítě hraniční i logicky nevysvětlitelné skutečnosti, na jejichž základě dává vyniknout emocím i pro život důležitým skutečnostem (život, zdraví, úspěch aj.).

6) Svět snů a fantazie. Sen zahrnuje u dětí prvky reálné, fantazijní, prvky horizontálního i vertikálního transcendování, ale též nahodilost, nelogičnost samostatně stojících jevů, přesto probíhající posloupnost (děj má počátek, průběh a konec). Zatímco při bdělém fantazírování má dítě pozitivní prožitky, u klasického snu děti verbalizovaly spíše sen špatný.

„D: Já jsem u babičky spala a zdálo se mi, že mi dělali prsten a když jsem se probudila, tak jsem ještě půl hodiny **čekala v posteli**, aby mi ho někdo donesl (par. 4. ročník).“

„N: On byl ve vesmíru ve snu? Ale teď hovoříme o realitě.

CH1: Sen může být taky **realita**.

CH2: Sen je často **reálný** (par. 5. ročník).“¹¹⁸

¹¹⁸ ZŠ04 – záměrně neuvedena skupina, rozhovor parafrázován.

19.4.2 Vztah k druhým

V souvislosti se vztahy k sobě, rodičům, kamarádům a k jiným lidem se objevil:

1) Negativně formulovaný přesah jako normalita:

- **v oslovení Ty** (u dětí od 3. ročníku): děti se častovaly přede mnou slovy „ty blbče“, „ty debile“. Svědčí to o posunu ve vnímání hanlivých výrazů;
- jako synonymum k sousloví **„přesvědčit o vlastní pravdě“** nebo **„vynadat někomu“**. Objevily se výroky: zastřelil, zastřelil bych ho, zmasakroval bych ho apod. Je to zřejmě pod vlivem virtuálního světa, kde tato slova nemají fatální hodnotu. Děti taková slovní spojení používaly jako určitou formu „legrace“ v odpovědích, protože někteří vrstevníci se takovým výrokům smáli. Závažné je, že destrukce (negativní přesah) je posunut do roviny určité normalnosti a v podstatě nabývá jiného obsahu. Děti tuto terminologii používají nejen ve vztahu k druhým, ale i k sobě (zabil bych se);
- **ve vztahu k zprostředkovanému Ty**. U starších žáků zazněly názory na politiky nebo prezidenta většinou negativního až hanlivého rázu. Vztah k nim děti vnímají v rodině a skrze média („je ožralý“, „padá ze schodů“, „je známý a krade pera“, „chtějí peníze“ apod.). Na otázku, jestli máme také takové moudré slunce u nás nebo někoho moudrého, odpověděla jedna dívka (3. roč.) slovy „prezident“ a většina spolužáků se zasmála. Když už malé děti na prvním stupni takto reagují, jaký mají mít potom vztah v dospělosti k politice, volbám a celkově ke svému občanství? (viz problematika edukace v občanství in Stará 2005). Dítě nedokáže rozlišit to, co dospělý: nespokojenost, ale přesto respekt a akceptaci. Jsou pro děti v podstatě antihrdiny;
- **ve vztahu k okrádání**. Dítě ví, že krást se nemá, ale česká společnost má svůj specifický vztah k tunelování a k předraženým zakázkám. To, že dítě vůbec napadne vyslovit větu, „já budu zloděj“ (CH, MŠ), svědčí o určitém pozitivním zaujetí touto problematikou, byť to není míněno vážně.

„N: Proč si myslíte, že zloději kradou?

Ch1: Protože to jsou bezdomovci.

D: Protože chtějí dárek.

Ch2: Protože chtějí peníze.

Ch1: Já až budu velikej, tak budu zloděj.

N: Co by tě na tom bavilo být zloděj?

¹¹⁹ MŠ01_2.

Ch1: Ne, já si dělám srandu.“¹¹⁹

2) Pozitivní přesah ve vztahu k druhým je:

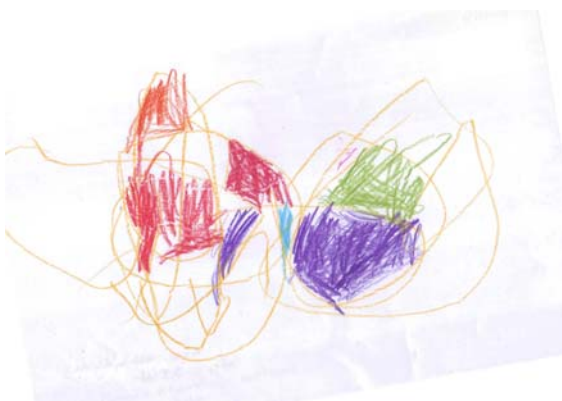
- **oběť věcí, peněz a času pro druhého:** přičemž u předškolních a raných školáků převládala v odpovědích oběť života a vlastnictví, oběť času zmiňovaly spontánně zejména starší děti. Prakticky by děti přinesly pro druhého oběť peněz a času;
- **oběť tělesná:** tu děti sice zmiňovaly, že se děje, ale pouze jeden chlapec řekl explicitně, že by pro svou matku udělal cokoli (tj. i zemřel);

„CH: Já bych se klidně obětoval pro maminku.

N: Co to znamená obětovat se?

CH: Protože umřít nikdo nechce, skoro nikdo, jenom sebevrahové. Obětovat se znamená jako když někoho zachráníme a sami umřeme (par. 2. roč.).“¹²⁰

- **součástí rodinných vazeb.:** děti na rodičích doceňují péči, dovednosti (umí něco opravit, zařídit, umí dobré jídlo apod.), ale i skutečnosti, které s přesahem souvisí přímo: pozitivní emoce; schopnost vyrovnat se s utrpením (nemoc, zubař); čín mít potomky (verbalizovala pouze jedna respondentka v předvýzkumu: „maminka udělala něco hrdinského v tom, že mě porodila“, D, 3. roč.).



Obr. 5. Mapa: děti standardně kreslily rodinu jako to nejdůležitější v jejich životě. Specificky si poradila s kresbou tří a půlletá dívka. Nakreslila mapu s odůvodněním „abychom se dostali za mámou.“ Jako jediná z celého vzorku nakreslila jiný důvod existence rodiče (u některých dětí se objevil symbol srdce jako pozitivní emoce) – být zde pro své vlastní dítě jako zdroj jistoty a bezpečí (pevným bodem, ke kterému vede

mapa). Nevím, jestli tomu předcházela určitý zážitek nebo vyprávění o mapách (nevěděl to ani pedagog), ale dívka si se zadáním poradila naprosto originálně vzhledem ke svému nízkému věku.

19.4.3 Vztah k Já

Vyšší způsob uvažování souvisel s výroky o jedinečnosti, opravdovosti i přesahné schopnosti Já:

Jedinečné (nezaměnitelné) Já:

¹²⁰ ZŠ01_2 – rozhovor parafrázován.

- U mladších dětí bylo sebehodnocení jedinečnosti zjišťováno v souvislosti s hrdinstvím. Objevily se tyto typy odpovědí:
 - a) neargumentovaly vůbec;
 - b) zastávaly záporné stanovisko (nemůžu být hrdina, nejsem v ničem důležitý);
 - c) zastávaly nejisté kladné stanovisko;
 - d) hovořily o sobě jako o hrdinech, tj. v čem jsou dobří (výjimečné situace – někomu pomohly, ale i každodenní úkony – psaní úkolů, pomáhání rodičům apod.)
- Jen málo starších žáků si poradilo s otázkou „Kdo je já?“. Tyto výpovědi považuji za velmi vyzrálé: „že jste to jenom vy a nikdo jiný“ (CH, 4. roč.), „že se nedáte nahradit“ (D, 4. roč.). V jedné skupině dívky zmínily příklad spolužaček dvojčat a definovaly, že jsou sice navenek úplně stejné, ale že uvnitř je každá jiná (jedna je stydlivá).

Skutečné Já: Takový výrok se objevil pouze u jednoho žáka 2. ročníku, řekl: „Já když jsem byl malej tak jsem si myslel, že jsem jedinej opravdickej a ostatní jsou jen takový falešní roboti.“ Tato reflexe je o to zvláštní, že proběhla dle výpovědí chlapce již dříve a pregnantně vystihuje uvědomění si vlastní subjektivity jako té nezpochybnitelné (ve smyslu Descartova cogito ergo).

Přesahující Já: Bylo zjišťováno v příběhu Honzův sen v tématu překročení vlastního stínu. Objevila se tato porozumění:

- fyzické překročení (skutečně na silnici překročím stín);
- překonání utrpení;
- zlepšení výkonu v učení nebo v oblíbené aktivitě;
- překonání strachu.

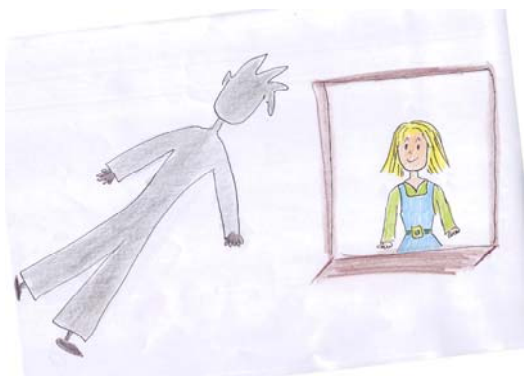
„CH2: Překročit svůj stín znamená, že když někoho zajedete, tak vás to strašně do konce života trápí.

CH1: ale on za to může, protože byl ožralej.

N: Nech ho prosím domluvit.

CH2: já už nevím dál. Vlastně, když to utrpení překročíte, tak jste vlastně už na dobré cestě.“
(žáci 4. ročníku)¹²¹

¹²¹ ZŠ04 – záměrně neuvedena skupina, rozhovor parafrázován.



19.5. Budoucnost a smysl života

Člověk činí přesah v přítomnosti, čin samotný má své zdůvodnění v budoucnosti nebo ve smyslu života.

19.5.1 Budoucnost a přesah

Předškolní děti a mladší školáci mají věci budoucí spojeny s činností, **kterou mají v oblibě v době dotazování**. Děti reagují lépe na otázku - „až budeš velký jako táta nebo máma“, „až budete velcí jako vaši rodiče“ a z toho rezultuje, že budoucnost nemá pro děti rozměr časový, ale **antropologický**. Od cca 8 roku jsou představy konkrétnější, ale stále se nejedná o otevřenou budoucnost spojenou s možnostmi, není to „přesah reality“ (Vágnerová, 1996, s. 250), protože ten je spojen s formálně logickými operacemi.

Zaměstnání je spojeno s otázkou „čím chceš být“, ale ve výzkumu děti lépe reagovaly na otázku „**co chceš dělat, až budeš velký jako táta/máma**“. Vyskytla se tato odůvodnění volby budoucí činnosti:

- 1) žádné; jedno nebo dvě různá zdůvodnění volby zaměstnání („chtěl bych být hasič, protože to povolání se mi líbí, a doktor, protože moje máma je taky doktor“ (CH, 10 let);
- 2) pozitivní emoce k zaměstnání, tj. líbivost zaměstnání (jezdit na koni, hrát fotbal, „chtěla bych být cukrářkou, protože mě baví péct“ (D, 2. ročník) nebo konkrétních věcí a skutečností (líbivost popelářského auta, moci se o někoho starat apod.);
- 3) činnost, kterou dítě umí („umím hrát fotbal, proto chci být fotbalistou“, 4. roč);
- 4) vzor obdivovaný i vzor v nejbližších (hasič, policista, fotbalista, tanečnice, doktor, rodič, učitel, známý člověk apod.);
- 5) materiální význam zaměstnání (u některých žáků 4. – 5. roč.: „mě je to úplně jedno, ale musím si hodně vydělávat“ (CH);

Odůvodnění, které ukazuje na přesah horizontální u mladšího dítěte:

- 6) pozitivní emoce k sobě nebo k druhým (roz. chci dělat to, co mě nebo druhým přináší potěšení, tj. vnitřní spokojenost);

Odůvodnění, která ukazují na přesah horizontální u staršího dítěte:

- 7) hlubší znalost významu lidské činnosti („chtěl bych být někdo, kdo něco umí“, CH, 3. ročník); nebo konkrétního zaměstnání (paleontolog – viz ukázka);
- 8) pozitivní emoce ke konkrétnímu Ty (konkrétní odůvodněný altruismus, viz ukázka).



„N: Co byste chtěli dělat, až budete velcí?

CH: Chtěl bych být vědec, archeolog. Chtěl bych bádat.

N: Proč bys chtěl být archeologem?

CH: Je to zajímavé, jezdí do jiných zemí, **snaží se něčemu porozumět** a tak (par., 3. roč.).“¹²²

Obr. 6. Vědec – archeolog: při popisu obrázku chlapec ještě zmínil, že je

„toho hodně, co lidé ještě neobjasnili“ a že kdyby na to přišel, tak by to pak „mohl někomu říci“. Když jsem se ho zeptala, co by z toho měli druhí, když bude vědec, tak chlapec odpověděl, že by jim třeba sdělil, v čem je jaké zvíře nebezpečné (CH, 9 let).

„N: Co byste chtěli dělat, až budete velcí?

D: Dělat knížky pro slepé děti. Takové že tam to uděláš a děti si tam po tom šahají.

CH2: Hmatové písmo.

D: Hmatové písmo, ale i třeba kousek plyše.

N: Proč bys chtěla dělat knížky pro slepé děti?

D: **Aby si alespoň něco užily** (par., 3. roč.).“¹²³

19.5.2 Mají děti smysl života?

Mladší žáci byli dotazováni na smysl života v souvislosti s činnostmi Araxana (obr. 12), starším žákům byla přímo položena otázka: co dává našemu životu „vyšší smysl a cíl“ (obr. 13). **Smyslem života je podle dětí:**

- 1) život (tělesnost: „být pořád naživu“, „žít“, hlubší význam: „užít si“ – u starších dětí);
- 2) činit dobré věci („být hodní“, „nelhat“, „chodit do školy“);
- 3) sounáležitost („být s rodinou“, „být s kamarády“);

¹²² ZŠ02_3 – rozhovor parafrázován.

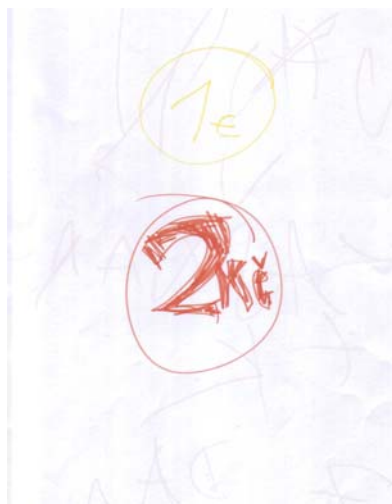
¹²³ ZŠ02_3 – rozhovor parafrázován.

Odůvodnění, která ukazují na přesah u starších dětí:

4) najít smysl vlastního života („no, život nemá takový smysl, ale vy mu ho můžete dát ten smysl. Třeba já si myslím, že ten život má smysl, abychom si ho užili (CH, 5. ročník);

5) vedomá neegocentričnosť („všovať čas niekomu inému než sebe“, D, 4. roč.).

Smysl života ve výpovědích mladších žáků splýval s tím, co v době dotazování považují za důležité: rodinu, kamarády a oblíbené činnosti. Nestandardně si poradil chlapec 1. ročníku, který vyjádřil svůj sen. Podobnou odpověď vidíme u starší dívky, která ve výčtu toho nejdůležitějšího v životě uvádí „jít si za svým snem“, tj. dle mého názoru za smyslem života.



Obr. 7. Mince: chlapec z 1. ročníku namaloval peníze s tímto zdůvodněním: „chtěl bych být eurem, abych mohl cestovat různě po světě“ (7 let).



Obr. 8. Co je pro mě nejdůležitější: dívka nakreslila více perspektiv nejdůležitějších oblastí vlastního života. Zajímavě se u ní objevuje globální problematika (životní prostředí) i jít si za svým snem (11 let).

19.6 Shrnutí

Výrok dítěte odkazuje k typu transcendování: autentickému (pozitivnímu, negativnímu) nebo neautentickému (požadovaný přesah, pozitivně-negativní (destruktivní) typ transcendování). Děti jsou ve vnímavosti přesahu rozvinuté různě. Přesah v kosmologii, antropologii, relacích, budoucnosti a smyslu života rozpoznávaly s větší či menší úspěšností. Nejvíce činilo dětem problém nahlédnout přesah v pojmech život a Já.

20 Socializačně-formační hledisko

Záměr analyzovaného hlediska:

Pozorovala jsem význam přesahu jako socializačního prvku ve skupině (pozitivní, negativní prvky), tj. jaký typ skupiny je pro rozvoj přesahu vhodný a jaké jsou reakce spolužáků (považují je za zbytečné, nereagují vůbec, přicházejí s vlastní zkušeností - tj. spolužákovi rozumějí, jmenují konkrétní spolužáky s typickým chováním aj.) a jestli je patrný vliv integrovaných žáků.

20.1 Heterogenita versus homogenita skupiny

Z šetření vyplynulo, že heterogenita žáků rozvoji přesahu může napomáhat i bránit, dokonce i ublížit. Napomáhá v tom, že třídí vnímavost pro různá přesahová témata i určitou formu diplomatickosti (o čem lze s ostatními umluvit a o čem ne, protože by to nepochopili). Bránit může klima ve třídě, které nedovolí některé jevy dítěti verbalizovat. Proto může přesah podporovat homogenita skupiny (ve výzkumu např. rozdělení na chlapce a dívky), která dítěti dovoluje šířeji nahlas promýšlet konkrétní přesahovou aktivitu nebo myšlení, nepřipravuje však na tvrdé odmítnutí až zákeřnost některých lidí ve společnosti. Pro přesah je důležitý prožitek obou typů skupin.

20.2 Integrace a přesah

Přesah hovoří pro inkluzivní pojetí školy:

- **Handicapované dítě povzbuzuje k větší vnímavosti** problematik horizontálního přesahu. To se projevilo již v předvýzkumu. Např. ve 2. ročníku u psa-hrdiny hledisko pomoci nemocným (nevidomým) stálo výše než potřeby přechodně ohrožených (ohněm, zločinem). V rozhovoru s pedagogy vyplynulo, že děti handicapované dítě neokřikují ani nezesměšňují – je pro ně přirozenou součástí školního prostředí a podněcuje vnímavost pro pomoc druhému. Integrace rozvíjí přesah životem samotným ve smyslu learning by doing - v našem smyslu jako learning by living (ve smyslu Delorsova „učit se žít společně s druhými“).¹²⁴

¹²⁴ V této souvislosti se ukazuje i literární a kinematografický deficit u nás – takové děti nejsou běžně zobrazovány jako přirozená součást kolektivu. V zahraničí jsem viděla jednu kreslenou pohádku pro předškolní děti, kde dívka na vozíčku byla součástí dětského kolektivu – aniž byla vydělována, aniž na ní bylo nějak přehnaně upozorňováno a přehnaně brán zřetel, obvykle byla součástí a účastnila se všeho, čeho ostatní děti (nepodařilo se mi odkaz na pohádku dohledat).

- **Děti migrantů** (vietnamské děti) ve zkoumaném vzorku téměř nekomunikovaly, tj. zde má integrace svá specifika a zasloužila by v souvislosti přesahem dalších šetření.

20.3 Skupina a přesah

Co do schopnosti verbalizovat přesah lze zúčastněné skupiny rozdělit na:

a) skupiny otevřené pro rozvoj přesahu – každé dítě se dostalo k vyjádření, nebylo druhými zesměšňováno nezávisle na tom, zda byl přítomen pedagog nebo nebyl.

b) skupiny polootevřené pro rozvoj přesahu – v těchto skupinách se vyskytoval jeden nebo dva rušiví žáci, kteří ale nebyli natolik silní, aby strhli celou skupinu. Zároveň se v nich vyskytovali žáci (chlapci i dívky), kteří sami usměrňovali vyrušovatele. V těchto skupinách některá témata vyvolávala nadšené asociace a dobrou náladu, ale byla zde i témata, která děti velmi zaujala a některé odpovědi byly velmi hluboké. Dokonce i od vyrušujících dětí, které jiná témata negovaly a komentovaly zjevnými nesmysly.

c) skupiny spíše uzavřené pro přesah – minim skupiny především starších žáků (4. – 5. ročník), v kterých existovaly tyto důvody:

- silná hvězda třídy, která vše obracela v legraci a strhla na svou stranu téměř všechny žáky, odpovědi všech zesměšňovala a neměla dostatečně silný protějšek v dítěti, které by takovému chování vytvořilo protiváhu;
- nevhodné načasování (např. volnější výuka, konec školního roku), kdy děti vykazovaly značnou nesoustředěnost.

Ve vzorku byly celkem dvě výrazné skupiny tohoto typu. Byly zde děti velmi vnímavé pro přesah, ale jejich spolužáci jim nedali prostor vyjádřit se, dokonce si někteří „zacpávali“ uši a dávali pejorativně najevo, že dítě nemluví k věci a že je to nezajímá. Z toho resultuje nejen zásadní vliv vrstevnické skupiny a tzv. „hvězd“ ročníku, kteří na svou stranu strhnou i ty, kteří by v jiném prostředí a za jiných okolností spolupracovali; resultuje z toho i to, že **ideálním věkem pro rozvoj témat přesahu je již mateřská škola, v které výměna zkušeností probíhá většinou bez výsměchu a bez pejorativních poznámek.**

20.4 Shrnutí

Přesahu jako socializačnímu prvku ve skupině napomáhá prožitek více typů skupin heterogenních i homogenních a soužití s intergovanými dětmi. Existují skupiny otevřené,

polootvřené nebo spíše uzavřené pro přesah. Ideálním obdobím pro práci ve skupině je mateřská škola.

21 Emocionálně-prožitkové hledisko

Záměr analyzovaného hlediska:

Sledovala jsem, zda a jakým způsobem děti v souvislosti s prožitky přesahu artikulují emoce (štěstí, zlost, strach, smutek, pocit viny, studu a hrdosti), příp. jaký význam jim přisuzují. Zaměřovala jsem se na každodenní i významné události v životě dítěte (svátky, narození sourozence, smrt blízké osoby, vyšší prožitky apod.).

21.1 Emoční sounáležitost?

Ve zkoumaném vzorku se objevil jev, který jsem nazvala emoční sounáležitost a vyvstala v závislosti na **konkrétním tématu přesahu**. Jeden předškolní chlapec jako první reagoval na problematiku Araxanova ovoce dlouhověkosti sdělením, že mu zabili strýce. Ostatní děti také reagovaly tím, kdo jim zemřel, ale vzápětí se dialog dostal na problematiku nebe (myšleno nereligiózně jako místa, kde je možná postexistence člověka) a toho, že tam naši blízcí jsou. **Zlom** v tématice přesahu v některých skupinách nastal doplňující otázkou výzkumníka: „existuje něco po smrti?“ nebo odpovědí jednoho dítěte, které problematiku smrti spojilo s postexistencí, např. „někdo zemře a dostane se do nebe“, „někdo zlobí a dostane se do pekla“.

Nevím, zda téma postexistence chlapec potřeboval slyšet nebo jeho reakci způsobilo něco jiného, ale po výzkumu za mnou přišel a upřímně řekl: „přijdete ještě? já vás mám moc rád“. Bez přemýšlení jsem mu řekla: „já tebe taky“. S takovou reakcí od dítěte, ale ani od sebe jsem se nesetkala. Co tento jev vystihuje je určité vzájemné souznění emocí – pocit radosti, že člověk má vedle sebe spolučlověka, který prožívá to, co já.

21.2 Přesah a nejednoznačné emoce



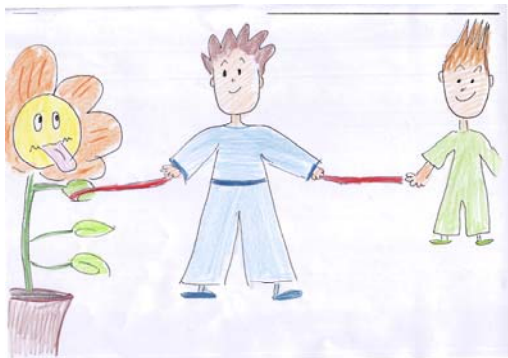
Děti se mě ptaly, proč se Araxan a anděl na obrázku smějí, když Araxan musí opustit planetu a dívka je nemocná. Jelikož to bylo překážkou v dalším dotazování, vysvětlila

jsem to takto: Araxan ví, že se už nemusí ničím trápit a odlétá na ještě hezčí planetu. Anděl je šťastný, že může



pomocť holčičce tím, že jí nese čaj. Z toho vyplynulo, že dítě vnímá disproporci mezi emocí a obsahem celého děje kresby. Prezntujeme-li emoce v souvislosti s přesahem chybně, dítě je na to velmi vnímavé.

V jedné skupině mi vnímavá dívka (4. ročník) položila podobnou otázku: „proč na



něj (na Honzu) kyťka vyplazuje jazyk, ona ho nemá ráda?“ Dívce jsem odpověděla otázkou: „myslíš si, že ho skutečně nemá ráda?“ Dívka sama rozpoznala, že je mezi Honzou a květinou pozitivní vztah.

Nově se ukázalo, že pro děti **témata přesahu mohou obsahovat jiný kontext emocí,**

než na které je dítě běžně zvyklé.

21.3 Intenzivní prožitek

U dětí se vyskytl **prožitek přesahu** v souvislosti s přírodou, zřejmě ve smyslu Maslowova „plateau experience“ (prožitku kognitivní blaženosti). U všech dětí, které se k této problematice vyjádřily, se jednalo o určitou směs fascinace, údivu a intenzity vnitřních pozitivních emocí, které však ani mladší ani starší děti nedokázaly slovně uchopit. Ve všech skupinách bylo patrné zaujetí, dokonce i tam, kde si děti vzájemně skákaly do řeči a vedly dvojsmyslné řeči.

„N: Měli jste třeba někdy pocít, že nějak zvláštně patříte k přírodě?

D: Ano.

N. A co to je za pocít?

CH: Superpocít.

N: Superpocít v čem?

CH: Že si tak připadám, že úplně jako s tou přírodou splývám.“¹²⁵

Možné důvody strohé artikulace tohoto prožitku:

- nemožnost najít jiná vhodná pojmenování (byla-li by nabídnuta určitá taxonomie nebo popisný text, tak by spíše děti našly slovní vyjádření);

- intimita prožitku;

- snaha o konformitu s vrstevnickou skupinou;

- množství témat přesahu ve výzkumu (vymezený časový limit).

Děti verbalizovaly důsledky prožitku - „bylo mi dobře“, „je to super“ (neartikulovaný pocít štěstí, radosti, naplnění apod.) u dvou jevů:

¹²⁵ ZŠ02_2 – rozhovor parafrázován.

- 1) sounáležitost s přírodou (bytí v přírodě);
- 2) v souvislosti s fascinací západem, příp. východem slunce.

Jeden chlapec 4. ročníku zmínil, že při letu letadlem je slunce nahoře a dole už je tma.

Spolužáci pak na něj reagovali slovy, že to je „super“, „nádherná“, „hustý“. Zde není důvodem fascinace jen přírodní úkaz sám, ale i prostor nad mraky (fyzický přesah člověka). U jedné skupiny se rozhovor u tohoto tématu obrátil k 3D obrázkům, u kterých děti popisovaly podobné pocity. Je zajímavé, že je fascinují více než klasické umění. Je to zřejmě údiv z prvního zhlédnutí takového obrazu.

21.4 Tvořivá činnost a emoce

Tvořivá činnost je u mladších dětí spojena s libivostí a s tím, že je něco baví – tvoří to, k čemu mají pozitivní vztah (malují, vyrábí, staví si z lega apod.) Starší děti dokáží (4. – 5. roč.) tvůrce konkrétněji propojit s vnitřními prožitky, jak je patrné z následující ukázky.

„N: Jak k nám promlouvá obraz nebo budova? Mluví k nám vůbec?

D: Já bych řekla že ne, ale ten malíř zobrazoval svoje pocity a ten architekt zase to chtěl udělat co nejhezčí, aby to bylo pro potěšení.

CH: Já jsem myslel s tím malířem to samé, ale s tím architektem nebo s tím, co to stavěl, že se mu to líbí, tak tím chtěl projevit, jak se cítil ... šťastný (5. roč.).“¹²⁶



Obr. 9. Cítit a tvořit: chlapec maloval to nejdůležitější v životě. Jako jediný uvedl „cítit“ a „tvořit“ (10 let). Tento obrázek obsahuje více problematik, proto si zmiňme, co chlapec o jednotlivých částech řekl: Zemi nakreslil proto, „aby bylo kde bydlet“, rodinu, aby bylo „s kým žít“, srdce proto, aby „mu proudila krev a aby mohl žít mezi ostatními“, slovo cítit napsal proto, „aby cítil radost“ a výrok „víra v jinou formu života“ napsal, protože „věří, že nejsme ve vesmíru sami“.

21.5 Pozitivní emoce k sobě

Dětem nebyla záměrně položena otázka, zda se mají rádi, ale „v čem jsou dobří, důležití, nejlepší“, přičemž schopnosti dětí byly druhotné, primárně mi šlo o to, jaký význam jim přisoudí (spokojenost se sebou).

¹²⁶ ZŠ03 – záměrně neuvedena skupina, rozhovor parafrázován.

Děti v pocitu důležitosti artikulovaly pozitivní vztah k sobě, který nezdůvodnily existencí (že jsem, že jsem to Já), ale činností:

- 1) kterou dělají rády;
- 2) kterou dělají rády a kterou oceňuje okolí (sportovní, umělecký nebo školní výkon);
- 3) která je vyhrazena dospělým a dítě ji zvládne.

Otázku jsem během rozhovorů upravila – místo „v čem“ jsem se ptala „pro koho jste důležití“ – na to byly schopné odpovědět všechny děti. Nikdo ale nezmínil, že je důležitý sám pro sebe. Otázkou je, co je důvodem, jestli intimita dotazu, důraz společnosti verbalizovat city k druhému nebo mnou chybně položená otázka. **Druhý (Ty) je potvrzením dětské hodnoty a důvodem pozitivní emoce k sobě samému. Pro přesah se ukázalo, že verbalizace emocí k sobě není dostatečná.**

21.6 Nevyslovené emoce

Konkrétně mám na mysli projevy **lítosti nebo smutku** v rozhovoru v souvislosti se smrtí blízkých osob nebo domácích zvířat. Implicitně byl obsažen v touze najít „řešení“ opětovného shledání s nejbližšími (viz hledisko zvyšování odolnosti). Nesetkala jsem se s artikulací „bylo mi to moc líto“, „byl jsem smutný“, „moc pro mě znamenal“. Pouze u některých předškolních dětí se verbalizace vyskytla, např. „když zemře pejsek, budeme brečet“. U starších dětí jsem zaznamenala pouze změnu barvy hlasu a sklopené oči. V naší společnosti chybí čas na sdílenou radost, o to více chybí čas na sdílenou starost. Mohlo se jednat též o vliv přítomnosti výzkumníka.

Další nevyslovenou emocí byl **strach** dětí. Tato emoce je aktuální pro mladší děti v souvislosti s významem neviditelných přátel při tmě (u mladších dětí) a prožitky špatných snů u starších dětí a také v souvislosti s verbalizací na půdě školy (mladší děti se bály, že nebudou umět správně odpovědět na mé otázky).



Obr. 10. Strach: pouze jedno dítě kresebně vyjádřilo, že jeho hrdinství je v tom, že umí strach překonat („hrdina strachu“ – smějící se postava, CH, 7 let).

21.7 Shrnutí

Ve zkoumaném vzorku se objevil v souvislosti s přesahem jev emoční sounáležitosti. Děti reagovaly na kresebně ztvárněné matoucí emoce, verbalizovaly emoce při intenzivních prožitcích a tvořivé činnosti. Nevyslovenými emocemi byl strach, smutek, ale i pozitivní emoce k Já.

22 Dětskou osobnost posilující hledisko

Záměr analyzovaného hlediska:

Všímal jsem si, zda dítě dokáže propojit přesah a vlastní tíseň (tělesnou, duševní) a vidět v transcendování určité východisko ze své situace.

Zjišťování tohoto hlediska ve skupině nebylo úplně vhodné. Přesto se objevily skutečnosti mající vliv na emoční stabilizaci osobnosti dítěte v souvislosti s překonáváním strachu, úzkosti a nejistoty.

- **Neviditelní přátelé** jsou spojeni s pomocí, většinou v noci. Noc je pro mnohé děti spojena s obavou a úzkostí, obsahuje v sobě něco tajemného (srov. Specht-Tomann 2011, s. 57). Podle výpovědi jedné dospělé respondentky, ji takový nadsmyslový vztah pomáhal jako malému dítěti zvládat celkově úzkost nejen v noci, ale i ve dne (žena, 50 let). Podobnou funkci mohou mít i hmatatelné plyšové hračky. Neviditelní přátelé vždy řeší konkrétní problém dítěte:

zubní víla – pomoc při bolesti;

skřítek – pomoc při samotě (mít si s kým hrát, povídat, mít s kým trávit čas);

nedefinovaná bytost, plyšové hračky, anděl, Bůh, – pomoc při samotě a úzkostech (mít komu důvěřovat, koho žádat o pomoc). Starší děti (cca od 10 let) se k neviditelným přátelům (kromě anděla a Boha) aktivně nehlásí.

„D: Já někoho prostě slyším a začnu si s ním povídat.

N: Víš s kým si povídáš?

D: Ne (2. roč).“¹²⁷

„CH: Já jsem ho (anděla) viděl u mě v posteli, živýho (MŠ).“¹²⁸

„CH: Třeba někdo věří na boha nebo na anděla, tak ho jakoby vidíme, když na něj nevěříme, tak ho nevidíme. A když my ho jako potřebujem, tak nám pomůže a když už ho nepotřebujem tak zmizí (4. roč.)“¹²⁹

- **Specifický člen rodiny - domácí zvíře.** Zvířata jsou součástí opatrovatelské činnosti – na nich se dítě učí, že mít k někomu vztah, znamená se i o někoho starat (srov. Krowatschek 2011). Dítě se ke zvířeti upíná citově, a ono mu city opětuje, a to i v situacích, kdy je v rodině nějaká nerovnováha.
- **Specifický člen rodiny – Bůh.** „Hrdinou je táta a Pán Bůh“ (CH, 2. roč.). Jak již A. Bucher doložil (2007, s. 90) dítě nazírá Boha jako někoho, kdo lidi převyšuje

¹²⁷ ZŠ02 – záměrně neuvedena skupina, rozhovor parafrázován.

¹²⁸ MŠ01_2.

¹²⁹ ZŠ03 – záměrně neuvedena skupina, rozhovor parafrázován.

„svým jednáním“. Dítě ve víře v něj zažívá i pozitivní emoce a pocit jistoty a bezpečí. Rezultuje to z některých retrospektivních vzpomínek některých dospělých, v tomto výzkumu jsem se s explicitním vyjádřením dítěte nesetkala.

- **Význam rozhovoru se sebou samým** se objevil pouze u jedné respondentky (4. roč.). To vnitřní, s kým hovoří není její Já, ale její dvojče, které zemřelo při porodu („představuji si, že mluvím s tím dvojčetem“). Dívku chybějící sourozenec zaměstnává v mysli (emoce pro mě byly nečitelné a dívka je neartikulovala) a rozhovor je pro ní způsobem, jak se s touto ztrátou vyrovnat (podobně viz rozhovory některých lidí u hrobu svých blízkých).
- **Význam postexistence.** „Pejsek je v nebičku“. Tyto výroky dětí z výzkumu nejsou jen projevem fantazie nebo víry dítěte, ale i důsledkem vyrovnávání se s tragickou událostí. Časoprostorový přesah lidské existence (on je někde jinde) jim umožňuje překlenout fázi smutku. Vystihl to jeden chlapec 2. ročníku: „...někdo věří na nebičko, jako že ještě pořád žijou, akorát jsou nahoře“. Malým dětem to takto mnohdy vysvětlují i rodiče nezávisle na jejich světonázorové orientaci. Často však s dětmi nehovoří o tom, co to znamená pro dítě, že pejsek „žije“ jinde.

„N: Co se stane, když umře pejsek?

D1: To budeme brečet.

N: Je něco z pejska, co žije dál?

D1: Ne.

D1: Moje kamarádka říkala, že u sousedů zabil někdo kocoura.

N: To je moc ošklivé.

N: A co je to to nebe?

CH: Že už je mrtvej.

D1: Můj strýc žije v nebičku.

N: Myslíte si, že je mu tam dobře?

D1: Jo.

D2: Moje jedna prababička žije v nebičku a jeden pradědeček žije v nebičku a ten druhý taky a už mi zbyla jenom jedna prababička.“

„N: Jak se do toho nebička dá dostat?

D1: Musíš umřít.

N: Kdybyste je chtěli navštívit, jak se tam dá dostat?

CH: Raketou.

D2: Letadlem.“¹³⁰

Podobnou myšlenku vyslovila dívka ze 4. ročníku: „mě dává sílu života to, že jsem v nějakém snu velkého obra a ten obr se vzbudí, až já zemřu (par.)“.

¹³⁰ MŠ01_2.

Shrnutí

Děti verbalizovaly tyto prvky, které mohou mít vliv na zvýšení odolnosti jednotlivce: neviditelné přátele, specifické členy rodiny (domácí zvířata, Boha), rozhovor se sebou samým a víru v postexistenci.

23 Závěry analýz: osobnost dítěte a transcendování

Vzhledem k tomu, že se v mém výzkumu nejednalo o individuální rozhovory s respondenty, nebylo záměrem doložit, že je každé dítě přesahuschopné, ale že je zde **potencialita dětí porozumět transcendování na konkrétních tématech**. Děti explicitně nebo implicitně zmínily některé jevy **nezabývání se sebou samým** (srov. porozumění pojmu přesah u Heluse v teoretické části dizertace), které v sobě nesou potenciál vertikálního i horizontálního přesahu a které lze vystihnout pojmem BÝT (srov. Delorsův pilíř „učit se být spolu s druhými“).

Jevy, které mohou odkazovat na transcendentní rozměr dětské osobnosti:

- **Být hrdinou** – znamená zastat se spolužáka, dokonce se místo něj i poprat, obětovat mu čas i peníze, zastat se dokonce i autority, pomoci dospělému stejně ochotně a intenzivně jako jinému dítěti.
- **Být superhrdinou** – není závislé na fyzickém hrdinství, ale ukazuje se v nazírání hlubšího významu vlastní činnosti nebo obyčejných skutečností.
- **Být pečovatelskou hrdinkou** – nazírání hodnoty v kontinuální a intenzivní pomoci druhým spolutvorům.
- **Být o neskutečném uvažující** – velká představivost a schopnost představit si nepředstavitelné, argumentovat a přicházet s nepřeborným množstvím podnětů.
- **Být fantastou** nebo snílkem – ponechat si své fantazie jako reálné představy, s kterými lze komunikovat.
- **Být mystikem** – vykazovat cit pro nadsmyslové problematiky a schopnost pojmenovat je za pomocí emocí.
- **Být polomudrcem** – zde je typický výrok dítěte: „asi jsem jednal moudře“. Většinou se jedná o nadstandardní pomoc spolužákovi nebo rodičům praktickou činností nebo radou.
- **Být nepochopeným trpítelem** – výrazné prosociální jednání, které je z nějakého důvodu extremizováno (např. strádání).
- **Být nepochopeným záškodníkem** – negativní jednání, ale artikulovaná touha po něčem velmi intenzivně pozitivním.

- **Být malým jásajícím „divičem“** – projevování úžasu a fascinace nad něčím mystickým, ale i nad něčím naprosto obyčejným. Nemusí být schopen přímé artikulace ani popisu skutečnosti, ale projevuje až jásavou radost.
- **Být vynálezcem** – zaujetí a touha přijít všemu „na kloub“, objevovat a tvořit je každodenním cílem, hledat nová řešení ve viditelných i neviditelných skutečnostech.
- **Být kreativním umělem** – zakomponovat do svého tvořivého projevu inovaci.



Obr. 11. Originální dílo: chlapec 1. ročníku obdržel papír A4 a odevzdal útržek velký 7 x 4 cm. To pro něj nejdůležitější na světě ztvárnil takto: jedná se o dvě postavy, přičemž levá postava (bez hlavy) „nakopává“ druhou za to, že kradе (7 let).

24 Závěry analýz pro vychovatele

Empirická část svým explorativním zaměřením měla za cíl otevřít diskuzi o pojmu transcendování dětí. Závěry analýz nastiňují hypotézy, které si žádají další precizaci a empirická prověření. Z analýzy dat vyplynulo, že porozumění této oblasti u dětí se před námi teprve otvírá a že je v mnohém neprozkoumanou oblastí.

Každá kapitola empirické části obsahuje shrnutí, proto zde sumarizuji závěry pro vychovatele ve formě praktických podnětů pro edukaci tak, jak rezultují z výše uvedených zjištění a tak jak myšlenkově navazují na teoretickou část dizertace.

- **Transcendováním dítěte** je míněna zejména neegocentrická aktivita (kognitivní, konativní a afektivní). Je zacílena tematicky dvěma směry: horizontálním směrem od člověka převážně k viditelnému (tj. k lidem, státu, přírodě, věcem) a vertikálním směrem převážně k tomu neviditelnému (tj. k celku světa, k vyššímu smyslu, řádu, nadmyslovým skutečnostem). Transcendování dítěte lze též označit pojmem **přesahování**. Schopnost a charakteristika osobnosti, která se k němu váže, je **transcendence (přesah)**. Výchovným cílem, který má konkrétní uchopitelnost v edukační realitě je kompetence k vyššímu myšlení. Ta je rozvíjena především v dialogu a společné práci s dětmi. Jde ruku v ruce s posilováním schopnosti zamýšlejícího se myšlení, dětské intuice i s výměnou informací, emocí, postojů, prožitků a hodnot. Přesah je rozvíjen rozhovorem, navozeným klimatem třídy, vzorem pedagoga a trhem možností (aktivitami školy).
- **Každé dítě** ve třídě je přesahuschopné minimálně co do verbalizace. Přesah je závislý na kognitivním vývoji dítěte a pro každou věkovou skupinu má svá specifika: předškolní dítě v něčem samozřejmém dokáže nahlédnout jedinečnost a věřit, že je to skutečné – má schopnost přijmout nepřijatelné a neověřitelné jako možnou odpověď. Školák není závislý na viděné podobě, což jej lépe disponuje pro hypotetické i praktické rozvíjení obou typů přesahu. Vychovatel by měl tyto pozitivní schopnosti, které má každý věk specifické využít k rozvoji transcendování.
- Pedagog by měl umět **rozlišit ve výroku o přesahu** lingvistickou a hermeneutickou stránku, jakož vzít v úvahu, že dítě prezentuje pouze parciální oblasti o své skutečné osobnosti. Transcendování dítěte dle typu výroku může být **pozitivní** nebo **negativní**, přičemž verbalizovaná podoba i vnitřní prožitky mohou být v rovnováze.

U negativního typu (např. ve výrocích o smrti či zabití) nemusí jít o spojitost se suicidalní tendencí, ale může to odkazovat k určitému konkrétnímu problému, který dítě aktuálně řeší. Existuje však i třetí typ transcendování dítěte, které lze označit za **destruktivní** – navenek se může verbalizovat pozitivně a skrytě působit negativně. Není-li výrok a celkové chování dítěte v rovnováze, je nutné zkoumat, co disbalanci způsobuje. Mnohdy může dítě touto formou volat o pomoc.

- **Dětský výrok o přesahu**, který má za cíl zalíbit se pedagogovi má i svůj pozitivní potenciál: tím je hlasitá verbalizace. Je dobré děti upozornit, aby neodpovídaly podle toho, co chce pedagog slyšet, ale skutečně podle toho, jak určité téma přesahu vnímají. Zde se ukazuje nezastupitelnost filozofických rozhovorů s dětmi, které tvoří protiváhu rozhovorům o naučených znalostech dítěte, v kterých má dítě vždy pocit, že je zkoušeno. Vést k přesahu znamená výrokům o přesahu stanovit pevné místo ve výuce, ale i hranice, tj. vhodnost o určitých problematikách hovořit.
- **Rozvoj přesahu ve skupině** je závislý na klimatu třídy, napomáhá mu jemnocit ze strany vychovatele, dobrá znalost všech dětí, volba tématu i metody. Proto lze doporučit didaktický materiál, ale již nelze určit hloubku a intenzitu práce s ním. Zde se ukazuje nutnost posuzovací a tvůrčí schopnosti pedagoga. Odhad skupiny a jejich možností stojí za úspěchem edukace přesahu. Jsou skupiny otevřené, polootevřené, ale i spíše uzavřené pro přesah. Je na pedagogovi, jak s touto skutečností naloží, nutit děti mluvit za každou cenu o všem před ostatními není žádoucí a může způsobit dokonce i psychickou a spirituální újmu dítěte. Volba vhodnosti tématu jde ruku v ruce s posouzením možností dané skupiny i s volbou metod a hloubky rozhovorů.
- **Práce se skupinou spíše uzavřenou pro přesah** nevylučuje rozdělení na menší skupiny, které vzájemně sdělují výsledky svých rozhovorů. Tím jsou žáci vedeni k selekci informací a učí se pracovat i s tím, že transcendování dítěte neznamena odkrývání ani zakrývání všeho, ale sdělování toho, co mohou a mají sdělit v příhodný čas. Tím se rozvíjí i jiné kompetence (např. k řešení problémů).
- Dítě má v souvislosti s přesahem zažít **heterogenitu i homogenitu** skupiny nezávisle na hodinové dotaci. Je-li žák ve třídě otevřenější pro přesah, měl by zažít skupinu, kde budou žáci reagovat jinak. V tomto smyslu mají význam mezitřídní projekty, náhodně sestavené skupiny dětí, jakož i zařazení dětí neukázněných nebo problémových.

- Dětem mají být prezentovány v tématech přesahu **jasné emoce**, to někdy pedagog uvažující o tématu z více perspektiv nemusí vnímat jako zásadní.
- Skutečnosti okolo nás ukazují na fakt intenzivních **dětských prožitků** (pobyt v lese, zakřivení prostoru Země, 3D obrázky, let letadlem apod.). Je důležité i pro tyto artikulace najít časový prostor (např. na školním výletě, exkurzi, ve volnější atmosféře konce školního roku aj.).
- Pedagog vždy **pečlivě vybírá témata přesahu** s ohledem na klima konkrétní třídy; dobře a uváženě připraví téma (včetně metod a didaktického materiálu); prezentuje téma jinak, než se běžně nabízí (tvořivost pedagoga); může učinit informace z přesahových témat předmětem soutěží nebo hodnocení, ale uspěchaně by neměl negativně hodnotit názory dítěte, které jsou pro něj zvláštní (nejsou-li proti lidským i dětským právům a svobodám a nehaní-li dobré jméno školy).
- **Rozvíjet přesah intenzivněji je žádoucí** vzhledem k možným pozitivním důsledkům pro dítě i společnost. Zvyšování odolnosti (např. jako důsledek posílení životní spokojenosti a smyslu života) tak může být přidanou hodnotou pro dítě, ale i pro pedagoga.
- Otázka, **kde začít**, je na místě. Souvisí nejen s edukací pedagoga, ale především s pokusem každého vychovatele myslet jinak a nově nad sebou, dětmi, celkem světa i svým předmětem. Souvisí s úvahou, co může konkrétně mou osobu přesahovat a co může dát mně či dětem pocit, že život je jedinečný, neopakovatelný a že má smysl.

Závěr dizertace

Dizertace měla stanoveny dva výzkumné cíle, které byly vzhledem k obsáhlosti problematiky naplněny **zejména v hlavních liniích**. Bylo záměrem uvést poměrně nový pojem do edukační reality a podnítit o něm další diskuzi, která je vzhledem k jeho šíři žádoucí. Byl teoreticky vymezen pojem transcendování (přesah, transcendence), byl též pojednán význam pro osobnost člověka, jeho vývoj i edukaci.

V empirické části bylo záměrem na konkrétním vzorku respondentů ukázat, že jsou témata přesahu dětem blízká v závislosti na kognitivních procesech, schopnosti verbalizace svých myšlenek i osobní připravenosti o tématu hovořit. Je zde určitá variabilita v přístupu k operacionalizacím po obsahové stránce, ale i určitá shoda co do typicky vývojových projevů dítěte.

Důležitým výsledkem práce je výzkumný nástroj utvořený na míru pojmu transcendování dětí, který není cestou od předem dané terminologické operacionalizace, ale od symbolicko-fiktivního popisu přesahu k subjektivnímu pochopení dítětem. Je to cesta od transcendence k imanenci.

Vrátíme-li se k prvotním otázkám této dizertace, lze na ně krátce odpovědět následujícími slovy:

JAKÝ JE VÝZNAM TRANSCENDENCE PRO OSOBNOST ČLOVĚKA? – Transcendence nebo transcendentní rozměr je součástí každého člověka – i přes různost psychologických přístupů obsahují jednotící myšlenku, a tou je kultivovat a posilovat osobnost vnitřně i navenek. Taktéž filozoficko-náboženské koncepce jednotně odkazují na něco, co souvisí nejen s člověkem, ale i s něčím, co jej přesahuje a co on poznává pouze částečně, a proto je nutné jeho prozření. To není spojeno jen s určitým mystériem, ale zejména **se zamýšlejícím se přemýšlením, tj. s myšlením vyšším, které jde nad stávající způsob uvažování jednotlivce.**

JAKÝ MÁ VÝZNAM TRANSCENDO VÁNÍ PRO DÍTĚ? Transcendování jakožto neegocentrická aktivita subjektu je ve společnosti přítomna, jde však o její rozvíjení více směry. Hlavní význam souvisí s posilováním sil jednotlivce, s rozvojem jeho myšlení i s podněty, aby v tomto smyslu, bude-li mít příležitost, konal. Pro edukační proces to znamená obohacovat dítě a zároveň v něm vnímat tajemství, které ukazuje pedagogovi na přesah.

JAK JE PROPOJENA TRANSCENDENCE S UČIVEM A MŮŽE BÝT KLÍČOVOU KOMPETENCÍ? Rámcové vzdělávací programy s obsahem tohoto pojmu do jisté míry počítají, i přesto, že není explikován. Problém je spíše na straně jednotlivce, praxe a didaktických materiálů. Může být klíčovou kompetencí, ale vzhledem ke konkrétní uchopitelnosti je transcendentní dimenzi myšlenkově nejbližší kompetence k vyššímu myšlení, která připravuje dítě na život, ale i na vlastní konečnost.

CO JE TO TA TRANSCENDENCE? – Je to mnohovýznamový pojem, který má svá specifika v každém oboru, která nelze zaměňovat. Lze však tyto myšlenkové koncepce propojit řeckým pojmem metanoia (změna, obrat, konverze). Tím dostává i **pojem edukace obratu novou charakteristiku, a tou je nejen obrat směrem K dítěti, ale i V dítěti a V pedagogovi.** Co rozumím pod edukací obratu V dítěti? Jakékoliv edukační úsilí, které zohledňuje vztah Já k Ty i k celku světa, kontinuálně reflektuje, nebojí se projevit emoce, pozitivně přistupuje k vlastní i cizí tělesnosti, duševnu i duchovnu. Transcendentní rozměr edukace je vždy propojen s osobnostně rozvíjející výukou, která v každém dítěti nazírá jedinečné Ty, jedinečné schopnosti i specifické možnosti rozvoje. Je to edukace komplexní a celoživotní, která směřuje k viditelnému i k tomu, co lidské oko i mysl přesahuje.

Příloha 1 - Polostrukturovaný hloubkový rozhovor s dospělými respondenty

Za otázkou mohou následovat doplňující otázky za účelem rozvedení dané výpovědi. Jednotlivé formulace, pořadí otázek mohou být měněny, některé otázky mohou být vynechány.

Otázky:

1. Znamená-li latinský pojem transcendo – přesahuji, překračuji, co Vás jako první napadne v souvislosti s životem člověka?
2. Je podle Vás nějaký rozdíl mezi běžným vztahováním se člověka ke světu a transcendováním (přesahem) ve smyslu, že se „člověk nezabývá jen sám sebou a svými běžnými starostmi či radostmi...“ (Helus 2009, s. 105)?
3. Je-li přesah kvalitou rozvinuté osobnosti člověka, v jakém věku se s ním podle Vás u člověka setkáváme?
4. Co je podle Vás možné označit za pojem přesah nebo předjímku přesahu ve Vašem dětství?
5. Jestliže jste jako děti měli transcendentní zkušenost, co jste si o tom mysleli a jak reagovalo Vaše okolí?
6. V jakých situacích, za jakých okolností (pod jakým vlivem) k projevům přesahu u dítěte (ve Vašem dětství, mládí, životě vůbec) došlo ? Jak se to projevilo, co to vyvolalo ?
7. Jestliže jste měli opakovanou transcendentní zkušenost, kdy si vybavujete tu nejranější?
8. Byli jste jako děti účastni transcendentního zážitku někoho jiného? Jestliže ano, jak jste to tehdy vnímali?
9. Co všechno lze v dnešní době podle Vás označit za přesah u dítěte?
10. Vzpomenete si na nějaký konkrétní příklad dítěte, s kterým jste se setkali osobně, o kterém jste četli nebo ho viděli v médiích, kdy se podle Vás jednoznačně jednalo o transcendentní prožitek / přesah dítěte?
11. Jak přesah souvisí podle Vás s chováním dítěte?
12. Jak přesah souvisí podle Vás s utvářením osobnosti dítěte?
13. Co vývoji přesahování v životě člověka napomáhá, co naopak brzdí ?
14. Jak má přesah podle Vás vliv na socializaci dítěte?
15. Jak by mohla podle Vás vypadat péče o přesah u dítěte? Kdo by ji měl a jak zajišťovat?
16. Jak moc je sklon, tendence k přesahování žádoucí? Proč?

Příloha 2 - Porozumění pojmu přesah / transcedence dospělými

Všeobecné porozumění	výrok
fyzický přesah mentální přesah	„někdo je větší, jiný menší“ „získávat zkušenosti“, „hodně čist“, „přemýšlí nad tím - jak se <i>někdo</i> chová“
zaměření života	„úsilí o kvalitu života“, „přesahování vlastních možností“
čin	„dělat něco, co má hlubší význam“, „služba druhému“, „jednat spravedlivě, moudře, rozumně“, „obět“, „věnovat se v životě nějaké činnosti“
existence objektivní reality subjektivní skutečnost	„odpověď na tajemství života“ „vnitřní hlas přesahující moje možnosti“, „hluboký klid a neotřesitelná naděje, že je vše, jak má být“, „nepodlehout svoji lidské přirozenosti“, „zvláštní schopnost člověka“, „jiná dimenze člověka“
nepochopitelné edukace	„vyplněné sny“, pocit „deja-vu“ „cíl edukace přesahující naše stávající možnosti“
Filozoficko-náboženské porozumění	výrok
nadsmyslový vztah	„vztah k Bohu“, „víra v Boha“, „náboženství“
hodnoty	„lásky“, „naděje“
nadnáboženskost	„spirituální rovina“
eschatologickou dimenzi schopnost člověka	„život po životě“ „schopnost přemýšlet o Bohu“

Příloha 3 - Povídáme si o hrdinech – stručná obsahová analýza výpovědí dětí

Výzkumu se zúčastnilo celkem 62 dětí z 2. – 4. ročníku ZŠ Petrovice a 25 dětí z MŠ Hurbanova. Celkem se jednalo o 87 dětí.¹³¹

Typ horizontálního neantropologického hrdiny

Zatímco chlapci dávají přednost fantazijním hrdinům, děvčata upřednostňují v rozhovoru zvířecí hrdiny. Není to však pro hrdinství samotné, ale spíše proto, že se jedná o někoho, ke komu lze mít vztah (starat se o něj). **Obě pohlaví vidí ve zvířecích symbolech hrdinství zejména v jejich činnosti pro člověka.**

Pes hrdina hlídá dům, pomáhá hasičům, policistům, chrání lidi atd. Ve třídách s integrovanými dětmi byly četnější odpovědi na to, že pes pomáhá slepým.

Sova hlídá les a je chytrá. Moudrost děti spojují s chytrostí. Sovu znají mladší děti z pohádky Krtek. Zde se ukázal vliv kinematografie jako zásadní pro přiblížení tohoto abstraktního pojmu.

Okřídlený kuň (Pegasus, pro 1. – 3. roč.) pomáhá člověku, je hezký, „zachraňuje hodné lidi a umí kouzlit“ (d, 9 let)

Liška (pro 4. ročník): Lišku děti s hrdinstvím nespojují, některé děti příběh Malého prince neznají. Je zde rozhodující vliv rodiny a školy, protože součástí četby je tato literatura až později. V rozhovoru se proto koncentrujeme na aktivitu lišky shrnutou do této její výpovědi: „Sbohem:“ řekla liška. „Tady je to mé tajemství, úplně prostinké: správně vidíme jen srdcem. Co je důležité, je očím neviditelné.“ Pro děti ve věku 9-11 let je nejdůležitější: život, přátelství, vzduch, láska k rodičům, pomáhat lidem, učení. Z toho plyne preference vztahů.

Typ horizontálního antropologického hrdiny

Zatímco mladší děti popisují spíše zevnějšek a činnost spíše jednoslovně, starší děti se soustřeďují na činnost reálných hrdinů, kterou demonstrují na konkrétních příkladech nebo vyprávěních. Mezi reálné hrdiny děti řadí policistu, hasiče, doktora s důrazem, že zachraňují lidské životy.

U nereálných postav hrdinství vidí v pomoci druhým na základě nadpřirozených schopností. U reálných postav již hrdinství děti diferencují a starší děti více precizují. Hrdinství znamená záchranu života druhému, vyřešit nevyřešitelné („táta zprovoznil počítač“), vydržet utrpení („sestra vydržela operaci oka, táta vydržel trhání zubů“). Jedno dítě zmiňuje na první pohled nehrdinské povolání – popeláře a v zápětí vysvětluje hrdinství „odváží odpadky, takže se v nich neutopíme“. Děti nejsou schopny nahlédnout, že existují i jiná povolání než lékař nebo vědec, která v sobě mají prvek přesahu. Ukázalo se však, že ani dospělý člověk nevidí význam např. administrativního pracovníka pro blaho lidstva. Neuvedomují si mnohdy, že kdyby všichni byli lékaři, nebyl by nikdo, kdo by dělal ostatní povolání.

Své **vlastní** hrdinství děti spojují převážně s tím, že můžou někomu zachránit život nebo se stát někým důležitým, na rovině každodennosti o něm neuvažují. Všeobecně se však ve všech skupinách objevily děti, které sebe nepovažují za důležité vůbec.

Typ obyčejného člověka

¹³¹ Podrobnější filozofické porozumění jednotlivým hrdinům bylo prezentováno v zahraničním článku s názvem *Philosophizing and theologizing with, for and of children as a way to integrated development of child's transcending in the post communist society and its place in the reform efforts in Czech educational way of turning to child* (Bravená 2014).

Vzhledem k tomu, že děti o každodennosti neuvažují z pozice hrdinskosti, byla jim nabídnuto synonymum „významnost“ nějakého člověka nebo činu. Děti uvádí tři důvody významnosti jednotlivých lidských povolání:

a) samotné vytvoření díla - „píše knihy pro děti“ D, 7 let; „protože dělá lektvary“ D, 8 let;

b) vlastní schopnosti - „protože má fantazii“ D, 9 let; „umí to“ CH, 8 let;

c) vlastní zisk a prospěch - „aby jsi viděla“ D, 7 let; „protože chce hodně zbohatnout“ CH, 9 let; „aby dostávala poháry z baletních soutěží“ D, 9 let; „protože ji to baví“ CH, 7 let; „aby byl oblíbený“ CH, 7 let; „dělá to ze svého zájmu“, „protože chce“ D, 8 let; „protože to umí a baví ho to“ CH, 9 let; „je to jeho koníček“ CH, 9 let;

d) zisk pro druhé - „protože nám se to líbí“ D, 8 let; „abychom mohli mít českého slavíka Matony“ D, 9 let; „abychom měli něco nového“ CH, 9 let; „chce se stát nejlepším vědcem“ CH, 9 let; „aby zjistil nové věci, co se dá v životě udělat“ D, 9 let; „aby vynalezl protijedy“ CH, 9 let;

Některé děti neodpověděli na otázku proč to dělá, ale co dělá.

Hrdinství ve vztahu k někomu děti nenazírají, ale jsou-li dotázány, zda je v konkrétních osobách něco významného, dokáží na to reagovat. Jedná se o tyto postavy:

Typ společností ceněného člověka

Moudrý člověk: Moudrost dětí ztotožňují většinou s chytrostí nebo vzdělaností - „moudrý člověk se pozná podle toho, že má brýle. Je to proto, že hodně četl a zkazil si oči“, „moudrý člověk má megamozek“ (4. roč.). Chytrá je také sova „protože je v bajkách“ (3. roč.), „protože hlídá les“, „poradí“ (3. roč.). Na otázku, zda může být dítě moudré, přikyvuje většina dětí. Ty se shodnou na tom, že dítě může být „málo“ nebo „trošku moudré“, protože je malé. Nemoudré je dítě podle některých proto, že není dospělé (4. roč.). Pokud je dítě moudré, tak je „moudré ve zlobení“ (2. roč.) Ve výpovědích dětí se objevila diference mezi vnímáním moudrosti a moudrého jednání. Moudrost dětí ztotožňují s chytrostí, s užitím si legrace, se štedrostí. Moudré jednání mladší děti spojují s pomocí druhému. Jedna 7 letá dívka uvádí konkrétní moudré jednání dítěte: „Asi jsem jednala trošku moudře, když jsme byli na hřišti a kamarád zůstal v prolézačce, tak jsem šla zavolat rodiče.“ Děti vzpomínají v této souvislosti i Gandalfa – byl významný protože čaruje a pomáhá hobitům (3. roč.) a je moudrý – vizuální podoba archetypu moudrého starce vnímají i děti.

Nejlepší učitel: Učitel by měl být pro děti vzorem v přesahu. Děti ale přesah na učiteli vnímají s jeho celistvou osobností. Většinou děti odpovídá, že nejlepší učitelka je pochopitelně třídní učitelka. Zdůvodňují to pozitivními emocemi („je hodná“, „má z nás radost“), zkušenostmi („učí nás různé věci“, „má brýle“) a její moudrost je v tom, že „pomáhá dětem“, „dokáže rozesmát, když jsme byli smutní“ (2. roč.).

Milující rodič: Také rodič může udělat něco významného. Zde se objevuje přesah v souvislosti s osobou dítěte. Zazněly odpovědi: rodiče dělají něco důležitého, protože „se o nás starají“, „máma udělala významné to, že nám dala život a protože přežila porod“ (4. roč.), „uvaří nám jídlo (2. roč.). Pozitivní emoci děti spojují se starostí o svou osobu.

Nejlepší přítel: Děti mají dobré kamarády a kamarádky. Za nejlepšího přítele označují i zvířata („hasičský pes“ „policejní pes“ (2. roč.), nebo religiózní děti Ježíše.

Typ vertikálního hrdiny

Většinově děti ze tří obrázků volí anděla, který má „chránit a nosit štěstí“ CH, 11 let; „dohlíží na mě“ CH, 10 let; „anděl strážný je furt u nás a opatruje nás“ D, 9 let; „ze zla dělá dobro“ D, 9 let; „pomáhá dětem a lidem a má pyžamo“ CH, 9 let; strážný anděl „umí

strážit, když nás chce odnést čert do pekla“, „umí bojovat“ CH, 10 let. Zvolili-li si typ Ježíška, argumentace se pohybovala ve třech rovinách:

- 1) argumentace tradicí: Vánoce a dárky (D, 9 let), důvod slavení Vánoc (D, 9 let);
- 2) historická argumentace: „že se od něj začal počítat letopočet“ (CH, 10 let);
- 3) eticko-náboženská argumentace „že pomáhá“ (D, 9 let).

Minimum dětí si zvolilo modlící se postavu, jejíž významnou činností je, „že se umí modlit“ (CH, 9 let; CH, 10 let; D, 9 let).

Mudrc, moudré dítě: Osobu mudrce znají děti většinou z vánočního příběhu, a to i nevěřící. Jeho úkol je ochraňovat Ježíška a radit. Mudrcem také může být podle dětí Ježíš. Jedno dítě odpovídá, že je to kámen (myslel kámen mudrců, 4. roč.). „Mudrci vypadali jako lidi“, „že všechno znali a dokázali se řídit podle hvězd“, „jsou spravedliví“, „pomáhali Ježíškovi“ (2. roč.).

Světce znají děti většinou z umění – obrazů, ze soch a většinou dokáží říci neurčitě, že udělali něco důležitého, pouze religiózní děti významnost spojují s vírou a příkladným životem víry. Většina dětí významnost osoby spojuje s jeho svatozáří – „svatozář znamená, že byl svatý a hodný“ a „že byl v nebi“ (4. roč.). Našlo se jedno dítě, které tvrdilo, že svatozář s hvězdami má postava proto, že se uhodila do hlavy. **V typu světce se nejvýrazněji propojil ve výročí dětí horizontální a vertikální přesah.**

Příloha 4 - Podněty z předvýzkumu s dětmi pro sestavení výzkumného nástroje

Některé motivy se osvědčily, proto byly ponechány a rozvinuty ve výzkumné části.

1) Typ fantazijního hrdiny

Fantazijní hrdina je u mladších dětí vůdčím tématem, u starších dětí se může objevit pouze jako určitý symbol ideálu, s kým lze konfrontovat své jednání.

2) Typ horizontálního hrdiny

Zvířecí hrdina musí být rozšířen, protože přesah k okolí nesymbolizují pouze zvířata, ale celý kosmos. Pojem vesmíru je navíc propojením obou typů přesahu – my jsme jeho součástí (horizontála), ale o nás přechází v určité mysterióznosti (vertikála). Na jeho přirozený přesažený charakter poukázal již M. Buber.

Všedního dospělého hrdinu je nutné rozšířit více, tj. učinit jej dominantním motivem. Zde přejímám výpovědi dětí z předvýzkumu, které se obsahově vztahovaly k činnosti hrdiny: vytvořené dílo, schopnosti, vlastní zisk a prospěch, zisk a prospěch druhého.

Děti sami sebe nenazírají v rozhovoru jako hrdiny ani jako významné. V kresbě ale všichni vyjádřili, že představy o svém hrdinství nebo významnosti mají. Je to však jejich okolí a společnost jako taková, která jejich sny nerozvíjí podpůrnými aktivitami, někdy i brzdí. Otázkou je, jak důležitost dítěte uchopit jiným způsobem. Nabízí se otázka „V čem jsem důležitý pro někoho?“ U starších dětí se lze více zaměřit na pojem Jáství a vztah k druhému, je vhodná přímo i otázka, co je Já?

Téma rodiny a kamarádství se ukázalo jako silné a atraktivní. Nabízí se jako nosné pro všechny děti – lze sem přeřadit pojem oběť pro druhého, který byl v předvýzkumu u pojmu světec a na který děti nereagovaly téměř vůbec, příp. neměly o tom povědomost (výpovědi dvou dívek ze druhé třetí třídy: „hvězdičky okolo hlavy má proto, že se bouchl do hlavy“ (lidové symbolické vyjádření bolesti hlavy po náraze), „je to znak Evropské unie“). U starších dětí je nutné se více zaměřit na pojem kamarádství i na určitou dilematičnost v jednání s Ty – např. říkat nebo neříkat kamarádovi všechno?

3) Typ vertikálního hrdiny:

Na antropologicky historicky doložitelného hrdinu děti reagovaly velmi málo. Od symbolu světce ve výzkumu upouštím. Ponechávám symbol mudrce, ale je nutné nahradit jej něčím srozumitelnějším. Pro mladší děti se nabízí symbol sovy nebo slunce. Symbol moudré sovy děti znají a na základě dětské série o Krtkovi mají představu o tom, co znamená jednat moudře. Symbol personifikovaného slunce má však v sobě více mysterióznosti a moudrost lze zdůraznit brýlemi, protože s těmi děti moudrost spojují (viz příloha). Pro starší děti může být podnětná postava filmové postavy z Harryho Pottera Gandalfa. U starších dětí lze také personifikovat svědomí ve formě tajemné postavy.

Exaktně zpochybnitelný hrdina: Ježíšek zůstává až na výjimky nábožensky socializovaných dětí symbolem vánočního obdarovávání. Více dětí artikulovalo zkušenost s andělem - tj. je pro děti silnějším motivem než postava Ježíška zejména díky ochranné funkci. Zde terminologie strážného anděla hraje svou podstatnou roli pro porozumění. Anděl se proto nabízí jako jedno z hlavních přesahových témat vertikály, protože v jeho existenci věří i děti nábožensky nesocializované. Děti nábožensky edukované přirozeně

v souvislosti s andělem zmíní i toho, kdo andělům vládne, tj. Boha. Nabízí se také pojednat u menších dětí všeobecně téma neviditelných dětských přátel (např. zubní víla, skřítek aj.) i z toho důvodu, že v tomto tématu proběhl mezinárodní výzkum, s kterým lze výsledky srovnat. Záměrně tyto neviditelné přátele neřadím na základě porozumění dětí k fantazijním hrdinům, protože o jejich existenci je většina dětí mladšího věku přesvědčena, zatímco u fantazijního hrdiny dítě ví, že není reálný.

Příloha 5 - Pohádka o Araxanovi – vnitřní dělení textu

celek	Témata horizontálního přesahu	Témata vertikálního přesahu	Pohádka o Araxanovi	Č. v textu
kosmologie		vesmír (co je to? rozpínavost x nekonečno, začátek, konec, člověk jako součást vesmíru)	Araxan bydlí daleko ve vesmíru na planetě A2.	1
bios, thanatos, aeternitas	zodpovědná starost o vlastní život (modrý strom)		Tři druhy ovoce červené = strava zelené = proti všem nemocem žluté=dlohověkost, nesmrtelnost	2
		konec života	Uschnutí stromu znamená, že Araxan musí planetu opustit	5
		život po životě	Přiletí vesmírná loď a vezme Araxana na místo, kde se už nemusí o nic starat.	5
relace: vztah k prostředí, k druhým k sobě	starost o planetu Zemi		planeta mluví a sama si řekne, kde ji co bolí	3
	oběť pro druhého		Udělal by pro sebe úplně všechno. Araxan na obrázku nabízí Araxance žluté ovoce, které bylo určeno pro něj.	7
		neviditelný přítel x viditelný přítel vztah k takovému příteli	Každý Araxan má nějakého tajného přítele (skřítko, zubní vílu, anděla, Ježíška, Boha aj.)	9
	V čem jsem nejdůležitější, co umím nejlépe, pro koho jsem důležitý?	Pocit sounáležitosti s kosmem.	Araxan má pocit, že je nejdůležitější v celém vesmíru.	11
relace: hodnoty člověka	Umění a jeho krása, radost z něj, proč tady je? Pramen moudrosti, moudrost Co je život a jak máme žít Dobré a zlé – odkud je Kdo je hodný a kdo zlý		Araxani rádi kreslí, zpívají, staví sochy aj. Slunce je moudré	8 6
	láska		Radí slunce Vztahy mezi Araxany a Araxankami Vztah k druhému, k rodině.	6 4,6,7 7
budoucnost a smysl života	Čím chci být, co chci dělat?		Araxan je superhrdina, ale má i svou každodenní práci – pěstuje modré stromy.	2
	Závisí hrdinství na něčem vyšším než na nadpřirozených schopnostech? Může být i dítě hrdinou? Je-li tomu tak v čem?	Je něco vyššího, co je důležité pro náš život?	Araxana by bavilo být něčím, jako jsou lidé. Byl by pak superhrdinou?	12,13

Příloha 6 - Honzův sen – vnitřní dělení textu

celek	Témata horizontálního přesahu	Témata vertikálního přesahu	Honzův sen	Č. v textu
kosmologie	Je to, co vidíme, skutečné? Jak poznáme, že je to skutečné?	vesmír (co je to? rozpínavost x nekonečno, začátek, konec, člověk jako součást vesmíru)	Honza přes svůj dalekohled může vidět všechny planety, galaxie i černé díry.	1
bios, thanatos, aeternitas	zodpovědná starost o vlastní život	konec života	Postava starce vyzývá Honzu, aby více přemýšlel nad svým životem. Jak dlouho žije člověk (nekonečnost vesmíru x konečnost člověka).	8 1, 8
		život po životě	Postava starce vyzývá Honzu, aby přemýšlel nad životem Kde začíná a kde končí? Svítání - Slunce vypadalo jako vstup do jiného světa.	3
relace: vztah k prostředí, k druhým k sobě	starost o planetu zemi je to hrdinství? vztah ke kamarádovi obět' pro druhého vztah k rodině	neviditelný přítel x viditelný přítel vztah k takovému příteli	Honzu oslovuje květina, že by se o ni měl lépe starat. Honza by pro kamaráda / rodinu na rozdíl od květiny udělal všechno. Postava matky. Honza vidí anděla.	4 7, 10 6, 12 12 11
	Vztah k Já - kdo je skutečné Já? Spokojenost se sebou		Honza slyší v mobilu svůj vlastní hlas „jsem tvoje skutečné Já, nejsem to, co lidé vidí, ale to, co skutečně jsi a chceš.“ Rozhovor se spolužačkou Klárkou. Honza a jeho pohled do zahrady.	2 10 13
relace: hodnoty člověka	Umění a jeho krása, radost z něj, proč tady je? Pramen moudrosti, moudrost Co je život a jak máme žít? Svědomí, dobro a zlo láska	Umění a neviditelný svět	Rozhovor se starcem. Postava starce (záměrná podoba s postavou Gandalfa). zahalená postava Vztah k druhému, k rodině.	9 8 6 12,6
budoucnost a smysl života	škola jako cesta k budoucnosti (rozlišení pozitivní motivace k učení) Jít za svůj stín Zaměstnání	Něco vyššího nad námi, co dává našemu životu smysl a cíl.	Honza má rychle udělané úkoly – kdy to lze zažít? Rozhovor se spolužačkou Klárkou Honza přemýšlí o zaměstnání i pocitu smyslu života.	12 10 13

Seznam použitých informačních zdrojů

- Alberts, Sonja; Gläser, Eva. (2006). Sehen und Wirklichkeit – Kritische Anmerkungen zur Vermittlung der Sinne im Sachunterricht. In: Höner, Kerstin (ed.). *Naturwissenschaften im Unterricht – Wahrnehmung und Konstruktion*. Naturwissenschaften vermitteln, sv. 3. Münster: LIT Verlag, 2006, 122 s., s. 67 – 80. ISBN 9783825800604.
- Antonovsky, Aaron. (1985). *Health, Stress and Coping*. San Francisco: Jossey-Bass, 1985.
- Anzenbacher, Arno. (1991). *Úvod do filozofie*. Přeloženo z něm originálu Einführung in die Philosophie. přeložil Karel Šprunk. 1991, 304 s. ISBN 80-04-26038-1.
- Aristoteles. (1996). *Etika Nikomachova*. Přeložil Antonín Kříž. Praha: Petr Rezek, 1996, 493 s. ISBN 80-901796-7-3.
- Asendorpf, Jens B. (2007) *Psychologie der Persönlichkeit*. 4. vyd. Heidelberg: Springer Medizin Verlag, 2007. 527 s. ISBN 13: 978-3-540-71684-6.
- Atkinson, Rita L. et al. (2003). *Psychologie*. z amerického originálu přeložili Erik Herman, Miroslav Petržela a Dagmar Brejlová. 2. aktualiz. vyd., Praha: Portál, 2003, 751 s. ISBN 80-7178-640-3.
- Auhagen, Ann Elisabeth (ed.) (2004). *Positive Psychologie: Einleitung zum „besseren“ Leben*. 1. vyd. Beltz Verlag: Weinheim, Basel, 2004, s. 223. ISBN 3-621-27555-X.
- Bakalář, Eduard. (1978). *Umění odpočívát*. Práce: Praha, 1978. 212 s.
- Balcar, Karel. (1991). *Úvod do studia psychologie osobnosti*. 2. opr. vyd. Chrudim: Mach, 1991, 217 s.
- Berg, Klaus Horst. (2004). II. Pädagogisch-didaktische Weiterführungen: Symbole erleben – Symbole verstehen. Vorschläge zur fachübergreifenden Freiarbeit in Grundschule und Sekundarstufe I. in Harald Ludwig, Christian Fischer, Reinhard Fischer (eds.). *Montessori-Pädagogik und frühe Kindheit – Eine Revolution in der Erziehung?* Münster: LIT Verlag, 2004, s. 126-139, s. 228. ISBN 3-8258-7890-2.
- Blecha, Ivan. (1998). *Filozofie*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 1998. ISBN 80-7182-069-5.
- Bonhoeffer, Dietrich. (1989). *Schöpfung und Fall*. In Rüter, M.; Tödt, I (ed.). *Dietrich Bonhoeffer Werke*, 3. sv. (DBW 3). 1. vyd. München : Chr. Kaiser Verlag, 1989, 195 s. ISBN 3-459-01814-3.
- Bonhoeffer, Dietrich. (1988). *Akt und Sein*. In Reuter, H.-R. (ed.). *Dietrich Bonhoeffer Werke*. 2. sv. (DBW 2). 1. vyd. München : Chr. Kaiser Verlag, 1988, 219 s. ISBN 3-459-01692-2.
- Bradňanská Ondrašek, Noema, Hanesová, Dana. (2011). Theologizing with Children: Research in Children's Images of God in Slovakia. In Kraft, F. Symmetrical communication? Philosophy and Theology in Classrooms across Europe. Loccum : Religionspädagogisches Institut Loccum, 2011. s. 75-93. ISBN 978-3-936420-38-8.
- Bravená, Noemi. (2014a). Konverze dětí – teologická dimenze se zaměřením na katechetiku. In *Theologia vitae. Život a konverze*. roč. 4, č. 1, 2011 Praha: Sdružení evangelikálních teologů, 2014, 114 s., s. 79 – 98. ISSN 1803-4829.
- Bravená Noemi. (2014b). Obrat k dětství. Nové výzvy pro náboženskou výchovu a vzdělávání. In *Cesty Katecheze: Revue pro katechetiku a náboženskou pedagogiku*. Praha: KTF, 2014. č. 2-3, s 13-16. ISSN 1803-7224.
- Bravená, Noemi. (2014c). Teologická kompetence dětí. In *Testimonium fidei. Časopis pre teológiu a katechetiku*. ZEC: Univerzita Mateja Bela v Banském Bystrici, Banská Bystrica, 2014, roč. 2, č. 1, s. 109–116. ISSN 1339-3685.

- Bravená, Noemi. (2014d). Theologisieren mit religionsfernen Kindern zum Thema Engel. In Büttner, G.; Kraft, F. *Jahrbuch für Kindertheologie: "He! Ich habe viel Stress! Ich hasse alles" : Theologisieren mit Kindern aus bildungs- und religionsfernen Milieus*. Stuttgart: Calwer Verlag, 2014, s. 69–75. ISBN 978-3-7668-4320-3.
- Bravená, Noemi. (2013a). Dítě teologem. Nábožensko-pedagogická reflexe dětského prožívání transcendence. In Mireia Ryšková, Mlada Mikulcová. *Myšlení o transcendenci*. Praha: Mervart, 2013, s. 199–220. ISBN 978-80-7465-088-8.
- Bravená, Noemi. (2013b). Symboly štěstí otevírající svět dětí. In Hejlová, Helena, Opravilová, Eva, Bravená, Noemi, Uhlířová, Jana. *Nahlížení do světa dětí*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013, 200 s., 978-80-7290-640-6.
- Bravená, Noemi. (2012). Transcendování a nové podněty pro edukaci obratu. In Helus, Z.; Bravená, N.; Franclová, M.: *Perspektivy učitelství*. Praha: PedF UK, 2012, 128 s., s. 49–93. ISBN 978-80-7290-596-6.
- Bravená, Noemi. (2011a). Aktuálnost pojmu transcendování v pedagogice a jeho výzkum. In Václavík M., Sojka P., Rusek M. Paradigma současného vzdělávání v pedagogickém výzkumu. Sborník příspěvků ze 7. doktorandské konference. PedF UK: Praha, 2011, s. 28–33, 251 s. ISBN 978-80-7290-521-8.
- Bravená, Noemi. (2011b). II. Pädagogische Anregungen : "Glück, was ist Glück ... bloß eine kleine goldene Fliege?" - Wie tschechische Kinder über das Glück sprechen. In Bucher, A. A.; Büttner, G.; Freudenberger-Lötz, P.; Schreiner, M. *Jahrbuch für Kindertheologie: "Gott gehört so ein bisschen zur Familie" : Mit Kindern über Glück und Heil nachdenken*. Stuttgart: Calwer Verlag, 2011, s. 171–183. ISBN 978-3-7668-4193-3.
- Bravená, Noemi. (2011c). Philosophizing with Children on National Tradition Related to Christmas, in Kraft, Friedhelm; Roose, Hanna; Büttner, Gerhard (eds.). *Symmetrical communication? Philosophy and Theology in Classrooms across Europe*. Loccum: RPI, 2011, 200 s., s. 61 – 74. ISBN 978-3-936420-38-8.
- Bravená, Noemi. (2010a). Interaktivní vzdělávání sboru ad extra a ad intra. in Hanes, P (ed.) *Cirkevny zbor vo vzťahu k spoločenskému prostrediu*, PF UMB: Banská Bystrica, 2010, 90 s., s. 68–82. ISBN 978-80-8083-951-2.
- Bravená, Noemi. (2010b). Ježíš Kristus, bratr a bližní jednají na mém místě : Zástupnost v teologii Dietricha Bonhoeffera. in *Pontes Pragenses*. sv. 56, 1. Ausg. Brno : L. Marek, 2010, 190 s. ISBN 978-80-87127-23-0.
- Bible : Písmo svaté Starého a Nového zákona podle ekumenického vydání z r. 1985. Praha: Biblická společnost v ČR, 1990, 863 s., 247 s. ISBN neuvedeno.
- Buber, Martin. (1997). *Problém člověka*. Praha: Kalich, 1997, 159 s. ISBN 80-7017-109.
- Buber, Martin. (1995). *Já a ty*. Olomouc: Votobia, 1995, 120 s. ISBN 80-7198-042-0.
- Buber, Martin. (1994). *Cesta člověka podle chasidského učení*. Olomouc: Votobia, 1994. 91 s. ISBN neuvedeno.
- Bucher, Anton A. (2009). *Psychologie des Glücks: Ein Handbuch*. Weinheim: Beltz Verlag, 2009, 268 s. ISBN 978-3-621-27653-5.
- Bucher, Anton A. (2007). *Psychologie der Spiritualität. Handbuch*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 2007, 228 s. ISBN 978-3-621-27615-3.
- Bucher, A., Anton. (2006). Theologisieren und Philosophieren mit Kindern. In Bucher, A. A.; Büttner, G. a kol. (ed.) „Vielleicht hat Gott uns Kindern den Verstand gegeben“ : Ergebnisse und Perspektiven der Kindertheologie, Jahrbuch für Kindertheologie, sv. 5. Stuttgart : Calwer Verlag, 2006, 200s., s. 147–170. ISBN 10: 3-7668-3914-4.

- Brüning, Barbara. (2015). *Kinder sind die besten Philosophen. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Berlin: LIT, 2015. 197 s.
- Büttner, Gerhard a kol. (2014). *Handbuch Theologisieren mit Kindern. Einführung – Schlüsselthemen – Methoden*. Stuttgart: Calwer Verlag, 2014. 544 s. ISBN 978-3-7668-4313-5.
- Büttner, Gerhard; Dieterich Veit-Jakobus (2013). *Entwicklungs-psychologie in der Religionspädagogik*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht Verlag, 2013. 224 s. ISBN 978-3-8252-3851-3.
- Büttner, Gerhard a kol. (2007). *SpurenLesen I: Religionsbuch für die 5./6. Klasse*. Stuttgart: Calwer Verlag, 2007, 268 s. ISBN 978-3-425-07812-0.
- Carlson, Stephanie M., Taylor, Marjorie. (2000). The Influence of Religious Beliefs on Parental Attitudes About Children's Fantasy Behavior. In Rosengren, Karl S.; Johnson, Carl N.; Hartus Paul L. (eds) *Imagining the impossible : Magical, Scientific, and Religious Thinking in Children*. Cambridge ; New York : Cambridge University Press, 2000, 418 s., s. 247–268. ISBN 0-521-66587-6.
- Coan, Richard W. (1999). *Optimální osobnost a duševní zdraví : hrdina, umělec, mudrc nebo světec? Z anglického originálu přeložil Eduard Bakalář*. Praha: Grada, 1999, 236 s. ISBN 80-7169-662-5.
- Čáp, Jan; Mareš, Jiří. (2001). *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, 656 s. ISBN 80-7178-463.
- Dokumenty II. Vatikánského koncilu*. (1995). Přeložil O. Mádr. Praha: Zvon, 1995, 603 s. ISBN 80-7113-089-3.
- Doležalová, Lenka. *Filozofie pro děti jako metoda osobnostního rozvoje dítěte*. Brno: PdF MU, 2015. 58 s. Bakalářská práce (Bc.).
- Drapela, Victor, J. (1998). *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Portál, 1998, 176 s. ISBN 80-7178-251-3.
- Dřímál, Ludvík; Alberich Sotomayor, Emilio. (2008). *Katechetika*. Praha: Portál, 2008, 215 s. ISBN 978-80-7367-382-6.
- Dvořáková, Jana. (2008). *Morální usuzování: vliv hodnot, osobnosti a morální identity*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008, 149 s. ISBN 978-80-210-4751-8.
- Einarsdóttir, Jóhanna. (2007). Research with children: methodological and ethical challenges. In *European Early Childhood Education Research Journal*. Roč. 15, č. 2. Routledge: Florence, KY, USA, 2007. ISSN 1752-1807.
- Faleide, Asbjørn O.; Lian Lilleba B.; Faleide, Eyolf Klæboe. *Vliv psychiky na zdraví: soudobá psychosomatika*. Praha: Grada, 2010, 240 s. ISBN 978-80-247-2864-3.
- Fontana, David. (1997). *Psychologie ve školní praxi*. Z anglického originálu přeložil Karel Balcar. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, 384 s. ISBN 80-7178-063-4.
- Fowler, James, W. (1998). *Die Berufung der Theorie der Glaubensentwicklung: Richtungen und Modifikationen seit 1981 in Karl Ernst Nipkow, Friedrich Schweitzer, James W. Fowler*. Gütersloh: Gerd Mohn, 1988. Edice Veröffentlichungen des Comenius-Instituts, Münster, 312 s., s. 26–47. ISBN 3-579-01747-0.
- Frankl, Viktor Emil. (1997). *Vůle ke smyslu. Vybrané přednášky o logoterapii s příspěvkem Elizabeth S. Lukasové*. Z německého originálu *Der Wille zum Sinn*. Ausgewählte Vorträge über Logotherapie. Mit einem Beitrag von Elisabeth S. Lukas. přeložil Vladimír Jochmann. Brno: Cesta, 1997, 215 s. ISBN 80-85319-63-2.
- Frankl, Viktor Emil. (1997). *Co v mých knihách není. Autobiografie*. Z německého originálu *Was nicht in meinen Büchern steht* přeložili Lea a Josef Švancarovi. Brno: Cesta, 1997, 119 s. ISBN 80-85319-66-7.

- Frankl, Viktor Emil. (1996). Lékařská péče o duši. Z německého originálu *Ärztliche Seelsorge Grundlagen der Logotherapie und Existenzanalyse* přeložil Vladimír Jochmann. Brno: Cesta, 1996, 240 s. ISBN 80-85319-50-0.
- Frankl, Viktor Emil. (1994). *Člověk hledá smysl: Úvod do logoterapie*. 5 sv. edice Psychoterapie. Praha: Psychoanalytické nakladatelství J. Kocourek, 1994. z anglického originálu přeložil Zdeněk Trtík, 87 s. ISBN 80-901601-4-X.
- Freudenreich, Delia. (2011). *Spiritualität von Kindern. Was sie ausmacht und wie sie pädagogisch gefördert werden kann. Forschungsbericht über die psychologische und pädagogische Diskussion im anglophonen Raum*. Kasel: Kasel University press, 2011, 392 s. ISBN 978-3-86219-126-0.
- Fromm, Erich. (1997). *Člověk a psychoanalýza*. Praha : Aurora, 1997. z anglického originálu přeložily Irena Peřinová a Marta Hubscherová, 204 s. ISBN 80-85974-18-5.
- Fromm, Erich. (1966). *Umění milovat*. Z anglického originálu *The Art of Loving* přeložil Jan Vinař. Praha: Orbis, 1966, 118 s. Edice Malá moderní encyklopedie, 54. ISBN neuvedeno.
- Fromm, Erich. (1955). *The sane society*. Routledge: Florence, KY, USA, 1955, 422 s. ISBN: 9780415270984.
- Gáliková Tolnaiová, Sabína. (2007). *Problém výchovy na prahu 21. storočia alebo o „obratě k psychagógii“ v súčasnej filozofii výchovy*. Bratislava: IRIS, 2007, 250 s. ISBN 978-80-89256-04-4.
- Garz, Detlef. (2008). *Sozialpsychologische Entwicklungstheorien von Mead, Piaget und Kohlberg bis zur Gegenwart: Lehrbuch*. 4. vyd. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 2008, 193 s. ISBN 978-3-531-16321-5.
- Gavora, Peter. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000, 207 s. ISBN 80-85931-79-6.
- Grenz, Stanley, J. (1997). *Úvod do postmodernismu*. Z anglického originálu přeložila Alena Koželuhová, Praha: Návrat domů, 1997, 200 s. ISBN 80-85495-74-0.
- Grogan, Sarah. (2000). *Body image: psychologie nespokojenosti s vlastním tělem*. Praha: Grada, 2000, 184 s. ISBN 80-7169-907-1.
- Hala, Suzanne. (1997). *The development of social cognition*. Hove, UK: Psychology Press, 1997, viii, 408 s. ISBN 978-0-86377-498-0.
- Hample, Stuart; Marshall, Eric (ed.). (2007). *Děti píší Bohu*. z anglického originálu přeložili Markéta a Vladimír Korontháloví. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2007, 103 s. ISBN 978-80-7192-994-9.
- Hanesová, Dana. (2015). New Challenges in the Religious Education of Generation Z (the Youngest Children). In DUMITRAȘCU, N. (ed.) *Christian Family and Contemporary Society*. 1. ed. London, New York: Blomsburry T&T Clark, 2015. s. 225 – 240. ISBN 978-0-567-65696-4.
- Hanesová, Dana. (2006). *Náboženská výchova v Európskej únii*. PedFUMB: Banská Bystrica: 2006, 126 s. ISBN 80-8083-304-4.
- Heinzel, Friederike. (2012). Gruppendiskussion und Kreisgespräch. In Heinzel, F. (ed.) *Methoden der Kindheitsforschung: Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 2012. s. 104-115, s. 388. ISBN 978-3-7799-1553-9.
- Hejlová, Helena. (2010). *Práva dítěte ve vzdělávání – význam pro učitele*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010, 163 s. ISBN 978-80-7290-468-6.
- Helus, Zdeněk. (2012a). Učitel – vůdčí aktér osobnostně rozvíjející výuky. In Helus, Z.; Bravená, N.; Franclová, M.: *Perspektivy učitelství*. Praha: PedF UK, 2012, 128 s., s. 7 - 47. ISBN 978-80-7290-596-6.

- Helus, Zdeněk. (2012 b). Společenská krize – důsledky pro pojetí edukace jakožto starosti o člověka. In Hana Lukášová (ed.). *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení: Filozofická východiska a pedagogické souvislosti*. Asociace waldorfských škol: Praha, 2012, s. 7 – 40, 232 s. ISBN 978-80-905222-0-6.
- Helus, Zdeněk. (2011). Jak chápat učitelství – impulzy pro pedagogické fakulty. in *Pedagogika. Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. roč. LXI, 4/2011, PedF UK: Praha, 2011. s. 373-382. ISSN 0031-3815.
- Helus, Zdeněk. (2010). Politický, společensko-kulturní a duchovní kontext současného učitelství: důsledky pro pojetí profese. In Krykorová, Hana; Váňová, Růžena a kol. *Učitel v současné škole*. 1. vyd. Praha: FFUK, 2010, 316 s., s. 23-31. ISBN 978-80-7308-301-4.
- Helus, Zdeněk. (2009a). *Dítě v osobnostním pojetí : Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2. vydání. Praha: Portál, 2009, 286 s. ISBN 978-80-7367-628-5.
- Helus, Zdeněk. (2009b). *Osobnost a její vývoj*. 2. přepracované vydání. Ediční řada: Studijní texty pro distanční vzdělávání. Praha: UK PedF, 2009, 103 s. ISBN 978-80-7290-396-2.
- Helus, Zdeněk. (2008). Teoretická východiska pojetí učitele v době měnících se nároků na školu a vzdělávání. In Spilková, Vladimíra; Vašutová, Jaroslava a kol. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Výzkumný záměr. Úvodní teoreticko-metodologický studie, Praha: PedF UK, 2008, 330 s. ISBN 978-80-7290-384-9.
- Helus, Zdeněk. (2007). *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007, 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3.
- Helus, Zdeněk. (2001). *Úvod do sociální psychologie (Aktualizovaná témata pro studující učitelství)*. Praha: UK PedF, 2001, 196 s. ISBN 80-7290-054-4.
- Helus, Zdeněk. (1995). *Psychologie: Psychologie pro střední školy*. Praha: Nakladatelství fortuna, 1995, 120 s. ISBN 80-7168-245-4.
- Hermann, Hans-Jürgen. (2004). „Zu neonem Bruder hätt ich noch nie eso was getan!“ Zweitklässler über Kain und Abel (Genesis 4). In Büttner, G., Schreiner, M. „*Man hat immer ein Stück Gott in sich*“ Mit Kindern biblische Geschichten deuten. s. 207, s. 31-43. Stuttgart: Calwer Verlag, 2004. ISBN 3-7668-3879-2.
- Hodačová, Lenka. (2007). Posttraumatický rozvoj a změna v prožívání spirituality. In Mareš, Jiří a kol. *Kvalita života u dětí a dospívajících*. II. Brno: MSD, 2007, s. 259, s. 35-47. ISBN 978-80-7392008-1.
- Hoffmann, Eva. (2009). *Interreligiöses Lernen im Kindergarten? Eine empirische Studie zum Umgang mit religiöser Vielfalt in Diskussionen mit Kindern zum Thema Tod*. Berlin : LIT Verlag, 2009, 259 s. ISBN 978-3-643-10131-0.
- Holder, Mark D. (2015). Well-Being's Relation to Religiosity and Spirituality in Children and Adolescents in Zambia. In *Journal of Happiness Studies*, New York: Springer Publishing. s. 1-19. ISSN 1389-4978.
- Holder, Mark D. (2010). Spirituality, Religiousness, and Happiness in Children Aged 8 – 12 Years. In *Journal of Happiness Studies*, New York: Springer Publishing roč. 11, sv. 2. s. 131-150. ISSN 1389-4978.
- Holm, Nils G. (1998). *Úvod do psychologie náboženství*. Ze švédského originálu přeložil Karel Balcar. Praha: Portál, 1998, 160 s. ISBN 80-7178-217-3.
- Hudecová, Dagmar. (2004). Revize Bloomovy taxonomie edukačních cílů. In *Pedagogika*. roč. LIV, č. 3 / 2004, s. 274 – 283. ISSN 0031-3815.

- Janošová, Pavlína; Říčan Pavel. (2010). Spirituality as a Basic Aspect of Personality: A Cross-Cultural Verification of Piedmont's Model. In *The International Journal for the Psychology of Religion*. Routledge, 2010. 20, s. 2 – 13. ISSN 1532-7582.
- Kierkegaard, Søren. (1989). *Čistota srdce*. Praha: Kalich, 1989, 196 s. ISBN neuvedeno.
- Klímová – Fügnerová, Mirka. (1974). *Citová výchova v rodině*. Práce: Praha, 1974, 188 s. ISBN neuvedeno.
- Kodrlová, Ida; Čermák, Ivo. (2009). *Sebevražedná triáda: Virginia Wolfová, Sylvia Plathová, Sarah Kaneová*. Academia: Praha, 2009, 266 s. ISBN 978-80-200-1524-2.
- Komenský, Jan Amos. (1958). Velká didaktika. in Patočka, Jan (red). *Vybrané spisy Jana Amose Komenského, sv. I*. Praha: SPN, 1958, 451 s. ISBN neuvedeno.
- Krejčířová, Dana; Říčan, Pavel. (1997). *Dětská klinická psychologie*. 3., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 1997, 450 s. ISBN 80-7169-512-2.
- Kropač, Ulrich. (2006). *Religionspädagogik und Offenbarung: Anfänge einer wissenschaftlichen Religionspädagogik im Spannungsfeld von pädagogischer Innovation und offenbarungstheologischer Position*. Berlin: LIT Verlag, 2006, 382 s. ISBN 3-8258-9091-0.
- Krowatschek, Dieter. (2011). *Tiere machen Kinder stark: Wie Tiere die kindliche Entwicklung fördern*. 2. vyd. Ostfildern: Patmos Verlag, 2011, 140 s. ISBN 978-3-8436-0084-2.
- Křivohlavý, Jaro. (2009). *Psychologie moudrosti a dobrého života*. Praha: Grada, 2009, 144 s. ISBN 978-80-247-2362-4
- Křivohlavý, Jaro. (2006). *Psychologie smysluplnosti existence : Otázky na vrcholu života*. Praha: Grada, 2006, 204 s. ISBN 80-247-1370-5.
- Kühn, Thomas; Koschel, Kay. (2011). *Gruppendiskussionen: Ein Praxis-Handbuch*. Wiesbaden: Springer, 2011. 332 s. ISBN 978-3-531-16921-7
- Liguš, Ján. (2000). *Lingvistika a hermeneutika v teologii*. Banská Bystrica: ZEC, 2000. 81 s. ISBN 80-88954-31-3.
- Lohaus Arnold; Ball, Juliane. (2006). *Gesundheit und Krankheit aus der Sicht von Kindern*. 2. vyd. Hogrefe: Göttingen, 2006. 196 s. ISBN 978-3-8017-1893-0.
- Lorman, Jaroslav. (2013). Životní rozhodnutí člověka jako akt jeho sebepřesahování z pohledu morální teologie. In Ryšková, Mireia; Mikulcová, Mlada (eds.). *Mýšlení o transcendenci*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2013, 281 s., s. 179-189. ISBN 978-80-7465-088-8.
- Lukášová, Hana. (2012). Pojetí edukace z hlediska kvality života dětí a školní hodnocení. In Hana Lukášová (ed.). *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení: Filozofická východiska a pedagogické souvislosti*. Asociace waldorfských škol: Praha, 2012, s. 181 – 217, 232 s. ISBN 978-80-905222-0-6.
- Lukášová, Hana; Rozsypalová, Martina. (2007). Pedagogický výzkum vybraných otázek multikulturního vzdělávání. In *Pedagogika*, Praha: PedF UK, 2007, roč. LVII, s. 251 – 262. ISSN 0031-3815.
- Macků, Lenka. (2010). *Filozofický rozměr literárního příběhu: uplatnění literárního příběhu v programu Filozofie pro děti*. České Budějovice: TFJU, 2010. diplomová práce (Mgr.).
- Maďarová, Adriána. (2011). Náboženská výchova a morální rozvoj dětí mladšieho školského veku. Disertační práce. Pedagogická fakulta, Universita Mateja Bela v Banské Bystrici, 2011, 328 s.
- Maďarová, Adriána. (2010). Terapeutické prístupy vo vyučovaní náboženskej výchovy detí s mentálnym postihnutím. In *Evangelikálny teologický časopis*. roč. 9, sv. 1. Banská Bystrica: PF UMB - KETM, 2010, 82 s., s. 55–69. ISSN 1336-1783.

- Maďarová, Adriána. (2009). Katechéza dětí s mentálním postihnutím. In: *Evanjelikálny teologický časopis*, roč. 8. sv. 1. Banská Bystrica: PF UMB - KETM, 2009, s. 49–62. 80 s. ISSN 1336-1783.
- Mareš, Jiří. (2007). Posttraumatický rozvoj u dětí a dospívajících. In Mareš, Jiří a kol. *Kvalita života u dětí a dospívajících II*. Brno: MSD, 2007, s. 259, s. 9–33. ISBN 978-80-7392008-1.
- Maslow, Abraham Herold. (2000). *Ku psychológii bytia*. Z anglického originálu přeložil Michal Bača Modra: Perona, 2000, 223 s. ISBN 80-967980-4-9.
- Maslow, Abraham Herold. (1993). *The Father Reaches of Human Nature*. Arkana (USA): Penguin Group, 1993, 432 s. ISBN 0-14-019470-3.
- Maslow, Abraham Herold. (1992). Náboženství, hodnoty a vrcholné prožitky. Přeložil Tomáš Vocelka. Praha: Interní překlad FF UK, 1992, 138 s.
- Mauschwitz, Rüdiger. (2012). *Gemeinsam Gott begegnen: Kinder geistlich begegnen – das Praxibuch für Schule, Gemeinde und Familie*. Kössel, e-books. 272 s. ISBN 9783641080914.
- Mayring, Philips. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In Mey, Günter.; Mruck Katja. (eds.). *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2010. 858 s. ISBN 978-3531167268.
- Michálek, Jiří. (1996). *Topologie výchovy: Místo výchovy v životě člověka*. Praha: OIKOYMENH, 1996, 92 s. ISBN 80-86005-01-1.
- Miovský, Michal. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.
- Misauerová, Anežka. (2011). Současné pojetí spirituality jako zdroj úvah o utváření prosociálních postojů. in *Pedagogika*. Praha: PedF UK, 2011, roč. LXI, 4/2011. s. 248–256. ISSN 0031-3815.
- Misauerová, Anežka. (2006). Vojtišek, Zdeněk. *Dětství a sekta*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006, 28 s. ISBN 80-86991-83-0.
- Mitchell, Gordon – Olbers, Sofie. (2010). *The Art Peace Project: Images in Place*. Hamburg: Universität Hamburg, 2010, nestránkováno. ISBN neuvedeno.
- Mojžíšová, Petra. (2012). Výuka etiky u předškolních dětí. Praha: UK HTF, 2012. 61 s. Diplomová práce. (Mgr.).
- Muchová, Ludmila. (2013). Filosofické a teologické dialogy s dětmi: téma náboženství, in BAUMAN, P. (ed.), *Kritické a tvořivé myšlení: není to málo? Rozvoj myšlení ve filosofických, teologických, psychologických a pedagogických souvislostech*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2013, s. 78 – 109. ISBN 978-80-7394-432-2.
- Muchová, Ludmila. (2011). „...aděje na s...“ Filozofie pro děti. České Budějovice: TFJU, 2011. 52 s. ISBN 978-80-7394-279-3 52 s.
- Muchová, Ludmila. (2009). *Některé psychologické aspekty konverze*. In Hanuš, Jiří, Noble, Ivana (eds.) *Konverze a konvertité*. SDK, 2009. s. 70-80. ISBN 978-80-7.
- Muchová, Ludmila. (2005). *Vyslovit nevyslovitelné: Didaktika uvádění do světa symbolů*. Brno: CDK, 2005, 243 s. ISBN 80-7325-076-6.
- Nakonečný, Milan. (2009). *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 2009, 620 s. ISBN 978-80-200-1680-5.
- Nakonečný, Milan. (1999). *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 1999. 287 s. ISBN 80-200-0690-7.
- Nakonečný, Milan. (1998). *Základy psychologie*. Praha: Academia, 1998, 590 s. ISBN 80-200-0689-3.

- Nevers, Patricia. (2009). Transcending the Factual in Biology by Philosophizing with Children. In Iversen, Gertrud Yde Mitchell, Gordon, Pollard, Gaynor (eds.) *Hovering over the face of the deep : Philosophy, theology and children*. Münster: Waxmann, 2009. s. 147 – 160, 227 s ISBN 978-3-8309-2157-8.
- Novotný, Adolf. (1956). *Biblický slovník*. Praha: Kalich, 1956, 1406 s.
- Nye, Rebecca. (2011). Children's spirituality: What it is and why it matters. London: Church House Publishing, 2011, 107 s. ISBN 978-0-7151-4027-7.
- Nye, Rebecca. (1998). *Psychological Perspectives on Children's Spirituality*. Ph.D. University of Nottingham, 1998. 340 s.
- Oerter, Rolf. (2009). Glück und Sinn des Lebens im Verständnis von Kindern und Jugendlichen verschiedener Länder. In Bucher, A.A. Büttner, G. a kol. (ed.) *Jahrbuch für Kindertheologie*. sv. 8. Stuttgart: Calwer Verlag, 2009. s. 9-21. ISBN 978-3-7668-4097-4.
- Oerter, Rolf. (1987). Kindheit. in Oerter, Rolf; Montana, Leo (eds). 1987. *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch*. 2. přepracované vydání. Mnichov-Weinheim: Psychologie Verlags Union, 1987, s. 204–264, 1185 s. ISBN 3-621-27017-5.
- Palouš, Radim a Svobodová, Zuzana. (2011). *Homo educandus: filosofické základy teorie výchovy*. Praha: Karolinum, 2011, 166 s. ISBN 978-80-246-1901-9.
- Palouš, Radim. (1991). *Čas výchovy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991, 237 s. ISBN 80-04-25415-2
- Palouš, Radim. (1987). *Čas výchovy*. Řím: Křesťanská akademie, 1987, 288 s. ISBN neuvedeno.
- Patočka, Jan. (2008). Fenomenologické spisy I. In *Sebrané spisy Jana Patočky*, sv. 6. Praha: OIKOYMENH, 2008, 471 s. ISBN 978-80-7298-307-0.
- Patočka, Jan; Polívka, Jiří. (1995). *Tělo, společenství, jazyk, svět*. 1. vyd. Praha: ISE, 1995, 203 s. ISBN 80-85241-90-0.
- Patočka, Jan; Chvatík, Ivan; Kouba, Pavel. (1992). *Přirozený svět jako filosofický problém*. 3. vyd. [rozš.]. Praha: Československý spisovatel, 1992, 281 s. ISBN 80-202-0365-6.
- Patočka, Jan; Chvatík, Ivan; Kouba, Pavel. (1990). *Kacířské eseje o filosofii dějin*. 1. vyd. Praha: Academia, 1990, 162 s. ISBN 80-200-0263-4.
- Patočka, Jan; Chvatík, Ivan; Kouba, Pavel. (1996). *Péče o duši: soubor statí a přednášek o postavení člověka ve světě a v dějinách*. Praha: OIKOYMENH, 1996. 505 s. ISBN 80-86005-24-0.
- Pelcová, Naděžda. (2001). *Vzorce lidství*. 1. vyd. Praha: Institut sociálních vztahů, 2001, 163 s. ISBN 80-85866-64-1
- Pelcová, Naděžda. (2000). *Filozofická a pedagogická antropologie*. 1. vyd.. Praha: Karolinum, 2000, 201 s. ISBN 80-246-0076-5.
- Petermann, Hans-Bernhard. (2009). „The story wants to make us think...“ Opportunities for Theologising and Philosophising with Children. In Iversen, Gertrud Yde Mitchell, Gordon, Pollard, Gaynor (eds.) *Hovering over the face of the deep : Philosophy, theology and children*. Münster: Waxmann, 2009. s. 129 – 145, 227 s ISBN 978-3-
- Pervin, Lawrence A; Cervone, Daniel; John, Oliver P. (2005). *Persönlichkeitstheorien*. Z anglického originálu přeložil John Wiley (Personality: Tudory and Research, Ninth Edition). 5. vyd. München: Ernst Reinhardt Verlag, 2005, 742 s. ISBN 13: 978-3-497-01792-8.
- Prokešová, Miriam. (2008). Co neustále dlužíme J. Patočkovi aneb Patočkův přirozený svět a současná pedagogika. In *Pedagogika*, roč. LVIII, 2008, s. 286-293.

- Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika. (2014). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch*. 4. Vyd. Mnichov: Oldenbourg Verlag. 476 s. ISBN 978-3-486-70892-9.
- Průcha, Jan. (2001). *Multikulturní výchova: Teorie – praxe – výzkum*. Praha: ISV, 2001. 212 s. ISBN 80-85866-72-2.
- Rýdl, Karel. (2012). Pedagogika zdviženého prstu na rozcestí. In Hana Lukášová (ed.). *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení: Filozofická východiska a pedagogické souvislosti*. Asociace waldorfských škol: Praha, 2012, s. 107 – 150, 232 s. ISBN 978-80-905222-0-6.
- Ryšavý, Ivan. (2005). *Vývoj dětí a adolescentů z hlediska psychologie náboženství: strukturálně genetický pohled*. Disertační práce. Fakulta sociálních studií Masarykova univerzita v Brně, 2005, 164 s.
- Ryšková, Mireia. (2013). Trojí dimenze Božího zjevení v listech apoštola Pavla. In Mireia Ryšková, Mlada Mikulcová. *Myšlení o transcedenci*. Praha: Mervart, 2013, s. 17–38. ISBN 978-80-7465-088-8.
- Říčan, Pavel. (2010b). Spiritualita v centru struktury osobnosti. In Blatný, Marek a kol. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. s. 225-236, 301 s. ISBN 978-80-247-3434-7.
- Říčan, Pavel. (2007). *Psychologie náboženství a spirituality*. Praha: Portál, 2007, 328 s. ISBN 978-80-7367-312-3.
- Říčan, Pavel. (2006a). *Cesta životem: Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2006, 390 s. ISBN 80-7367-124-7.
- Říčan, Pavel. (2006b). Spiritualita jako základ mravní výchovy. In *Pedagogika*. PedF UK: Praha, 2006. roč. 56, č. 2, s. 119-131. ISSN 80-210-4206-0.
- Sharp, Margaret, Ann. *Nemocnice pro panenky*. České Budějovice: TF JCU, 2010. 44 s. ISBN 978-80-7394-249-6.
- Seligman, Martin E. (2014). *Vzkvétání: Nové poznatky o podstatě štěstí a duševní pohody*. Brno: Jan Melvil Publishing, 2014. 408 s. ISBN 978-80-87270-91-2.
- Sha, Zhi Gang. (2006). *Soul, mind, body medicine: a complete soul healing system for optimum health and vitality*. California: New World Library, 2006, 353 s. ISBN 978-1-57731-528-5.
- Skutil, Martin a kol. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. 256 s., s. 213-233. ISBN 978-80-7367-778-7.
- Smékal, Vladimír. (2004). Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání. 2. vyd. Brno : Barrister & Principal, 2004, 523 s. ISBN 80-86598-65-9.
- Sokol, Jan. (1998). *Malá filosofie člověka a slovník filosofických pojmů*. Praha: Vyšehrad, 1998, 381 s. ISBN 80-7021-253-5.
- Spilková, Vladimíra. (2012). Výzvy, které přináší osobnostně rozvíjející pojetí vzdělávání pro školu, učitele a vzdělávací politiku. In Hana Lukášová (ed.). *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení: Filozofická východiska a pedagogické souvislosti*. Asociace waldorfských škol: Praha, 2012, s. 41 – 70, 232 s. ISBN 978-80-905222-0-6.
- Spilková, Vladimíra. (2011). Reflexe proměn přípravy učitelů pro primární vzdělávání v České republice po roce 1989. in *Pedagogika*. roč. LXI, 4/2011, PedF UK: Praha, 2011, s. 358-372. ISSN 0031-3815.
- Spilková, Vladimíra. (2008a). Výzkum proměn učitelské profese a vzdělávání učitelů – co, proč a jak zkoumat? In Spilková, Vladimíra; Vašutová, Jaroslava a kol. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Výzkumný záměr. Úvodní teoreticko-metodologický studie, Praha: PedF UK, 2008, 330 s., s. 29 – 50. ISBN 978-80-7290-384-9.

- Spilková, Vladimíra. (2008b). Proměny v pojetí učitelské profese, nové nároky na role a profesní kompetence učitele v kontextu české kurikulární reformy. In Spilková, Vladimíra; Vašutová, Jaroslava a kol. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Výzkumný záměr. Úvodní teoreticko-metodologický studie, Praha: PedF UK, 2008, 330 s., s. 85 – 94. ISBN 978-80-7290-384-9.
- Spilková, Vladimíra. (2005). *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 312 s. ISBN 80-7178-942-9.
- Schuster, Martin. (2010). *Kinderzeichnungen: Wie sie entstehen, was sie bedeuten*. München: Ernst Reinhard Verlag, 2010, 192 s. ISBN 978-3-497-02137-6.
- Svoboda, David. 2013. Stvoření jako vztah a projev Boží transcendence. In Ryšková, Mireia; Mikulcová, Mlada (eds.). *Myšlení o transcendenci*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2013, 281 s., s. 71-84. ISBN 978-80-7465-088-8.
- Stará, Jana. Výchova k demokratickému občanství. In Spilková a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. s. 225-243. ISBN 80-7178-942-9.
- Steelová Jeannie. L.; Kurtis Meredith S., Temple Charles, Walter, Scott. (2007). *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*, in: N. Rutová, I. Věříšová, *Průručka II: Rozvíjíme kritické myšlení*, Kritické myšlení o.s., Praha 2007. 46 s. ISBN neuvedeno.
- Štampach, Ivan Odilo. (2006). Nahrádila spiritualita náboženství? In Stehlíková Babyrádová, Hana; Havlíček, Jiří. *Fenomén spirituality z pohledu filozofie, religionistiky, teologie, literatury, teorie a dějin umění, pedagogiky, sociologie, antropologie, psychologie a výtvarných umění*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2006, s. 99-106. ISBN 80-210-4206-0.
- Štverák, Vladimír; Čadská, Milada. (1997). *Stručný průvodce dějinami pedagogiky*. Praha: Karolinum, 1997, 89. s. ISBN 80-7184-508-6.
- Švaříček, Roman; Šedřová, Klára a kol. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, 378 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- Taylor, Marjorie; Carlson Stephanie M. (2000). The Influence of Religious Beliefs on Parental Attitudes About Children's Fantasy Behavior. In Rosengren, Karl S.; Johnson, Carl N.; Hartus Paul L. (eds). *Imagining the impossible: Magical, Scientific, and Religious Thinking in Children*. 1. vyd. Cambridge ; New York : Cambridge University Press, 2000, 418 s. ISBN 0-521-66587-6.
- Teologická stanoviska a doporučení Rady Církve bratrské a Studijního odboru*. (2009). Praha: Rada Církve bratrské, 2009, 52 s. ISBN neuvedeno.
- Vágnerová, Marie (2000). *Vývojová psychologie : Dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, 522 s. ISBN 80-7178-308-0.
- Vágnerová, Marie. (1997). *Vývojová psychologie*. I. Praha: Karolinum, 1997, 353 s. ISBN 80-7184-317-2.
- Vaughn, Sharon; Schumm, Jeanne Shay; Sinagub, Jane M. (1996). *Focus Group Interview in Educational Psychology*. California: Sage Publication, 1996. 184 s. ISBN 9781452247298
- Vosniadou, Stella. (1994). Universal and culture-specific properties of children's mental models of the earth. In Hirschfeld Lawrence A., Gelman Susan A. (eds). *Mapping the mind. Romain Specificity in Cognition and Culture*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994, 516 s., s. 412-430. ISBN 0-521-42993-5.
- Wartenberg, Thomas. (2014). Assessing an Elementary School Philosophy Program. In *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, roč. 20, 3/4, s. 90-94. ISSN 0190-3330.
- Wilber, Ken. (2011). Jak lze zaměnit sféru transpersonální za sféru prepersonální a naopak (Pre/Trans Fallacy) in Walsh, Roger; Vaughová, Frances (eds.). *Cesty přesažení ega:*

- transpersonální vize*. Z anglického originálu *Paths Beyond Ego: the transpersonal vision*. přeložil Václav Petr. Praha: Triton, 2011, 450 s. ISBN 978-80-7387-408-7.
- Walsh, Roger; Vaughová, Frances (eds.). (2011). *Cesty přesažení ega: transpersonální vize*. Z anglického originálu *Paths Beyond Ego: the transpersonal vision*. přeložil Václav Petr. Praha: Triton, 2011, 450 s. ISBN 978-80-7387-408-7.
- Wiezsäcker, Viktor von. (1992). Čtyři přednášky o zásadách psychagogie se zřetelem k jejím biologickým a ontologickým základům. in *Bolest a naděje: Deset esejů o osobním zrání*. Praha: Vyšehrad, 1992, s. 99-164. ISBN 80-7021-056-7.
- West, Kenneth G. (2002). *Dobrodružství psychického vývoje. Kapitoly z vývojové psychologie*. Z anglického originálu *The Greatest Adventures in Human Development* přeložil Ivo Müller. Praha: Portál, 2002, 248 s. edice Spektrum. ISBN 80-7178-684-5.
- Yuen, Felice .C. (2004). "It was Fun. . . I Liked Drawing My Thoughts": Using Drawings as a Part of the Focus Group Process with Children. *Journal of Leisure Research*, Fourth, 2004, vol. 36, no. 4. pp. 461-482 ProQuest Central. ISSN 00222216.
- Zdražil, Tomáš. (2012). Význam školy v době ohroženého dětství – zkušenosti waldorfské pedagogiky. In Hana Lukášová (ed.). *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení: Filozofická východiska a pedagogické souvislosti*. Asociace waldorfských škol: Praha, 2012, s. 71 – 105, 232 s. ISBN 978-80-905222-0-6.
- Zimmermann, Mirjam. (2010). *Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern: Grundlagen, Methodik und Ziel kindertheologischer Forschung am Beispiel der Deutung des Todes Jesu*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag, 2010, 453 s. ISBN 978-3-7887-2438-2.
- Zohar, Danah; Marshall, Ian. (2003). *Spirituální inteligence*. Přel. Libor Válek. Praha: Mladá fronta, 2003, 288 s. ISBN 80-204-1039-9.

Slovníky a encyklopedie

- Banks, Cherry; Banks James. (2004). *Handbook of Research on Multicultural Education*. 2. vyd. San Francisco: Jossey-Bass, 2004, 1089 s. ISBN 0-7879-5915-4.
- Brändle, Werner. (1982). *Taschenbuch theologischer Fremdwörter*. Gütersloher Verlagshaus Mohn: Gütersloh, 1982, 143 S. ISBN 3579010557.
- "creation myth." In *Encyclopædia Britannica. Encyclopædia Britannica Online*. Encyclopædia Britannica, 2011. [online]. [cit. 2011-05-08]. Dostupný z WWW: <<http://www.britannica.com/EBchecked/topic/142144/creation-myth>>.
- Filipec, Josef; Daneš, František, Havlová, Františka. (2001). *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost: s Dodatkem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky*. dotisk 2. opr. a dopl. vyd. Praha: Academia, 2001, 648 s. ISBN 80-200-0493-9.
- Healy, Maureen D. (2009). *Empowering Kids : Are you an empowering parent?* [online 2009-06-15]. [cit. 2015-06-14]. dostupné z WWW: <<https://www.psychologytoday.com/blog/creative-development/200906/empowering-kids>>.
- Hendl, Jan. (1998). Hermeneutika – metodologické poznámky. In Hogenová (ed.) *Hermeneutika sportu, sborník z celofakultního semináře*. Praha: Univerzita Karlova, 1998. s. 33-40. [online]. [cit. 2015-06-09]. Dostupné z WWW: <<http://web.ftvs.cuni.cz/hendl/metodologie/hermen.htm>>.
- Horyna, Břetislav a kol. *Filozofický slovník*. (1998). Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 1998, 451 s. ISBN 80-7182-064-4.
- Fürst, Kamil. (1926). *Slovník latinsko-český*. 2. vyd. Praha: neuvedeno, 1926. 392 s.

- Hartl, Pavel; Hartlová, Helena. (2010). *Velký psychologický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2010, 797 s. ISBN 978-80-7367-686-5.
- Havránek, Bohuslav. a kol. (1964). *Slovník spisovného jazyka českého (sv. II, n-q)*. Československá akademie věd, 1964, s. 1191.
- Husén, Torsten. (1994). *The International Encyclopedia of Education*. 2. vyd. Kidlington: Pergamon, 1994, ISBN 0-08-041046-4.
- Kraus, Jiří. (2005). *Nový akademický slovník cizích slov [A-Ž]: [studentské vydání]*. 1. vyd. Praha: Academia, 2005, 879. s. ISBN 80-200-1415-2.
- Malý encyklopedický slovník A-Ž*. (1972). Praha: ČVSAV Academia, 1972, s. 1655. ISBN neuvedeno.
- Mareš, Jiří; Průcha, Jan; Walterová, Eliška. (2003). *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
- Olšovský, Jiří. (1999). *Slovník filosofických pojmů současnosti*. Praha: Erika, 1999, 188 s. ISBN 80-7190-804-5.
- "religious experience." In *Encyclopædia Britannica*. *Encyclopædia Britannica Online*. Encyclopædia Britannica, 2011. [online]. [cit. 2011-05-08]. Dostupný z WWW: <<http://www.britannica.com/EBchecked/topic/497327/religious-experience>>.
- Švec, Štefan. (2002). *Základné pojmy v pedagogika a andragogike: (s anglicko-slovenským slovníkom termínov s definíciami a s registrom ich slovensko-anglických ekvivalentov)*. 2. vyd. Bratislava: Iris, 2002, 318 s. ISBN 80-89018-31-9.
- Wallace, Susan. (2008). *A Dictionary of Education*. 1. vyd. Oxford: Oxford University Press, 2008, XV., 335 s. ISBN 978-0-19-921207-1.

Další elektronické zdroje:

- Benz, Caroline; Largo, Remo, H. (2005). Interdisziplinäre Betreuung chronisch kranken Kinder. symposium ze dne 24.-25.2005. [online]. [cit. 2012-04-25]. Dostupné z WWW: <<http://www.betainstitut.de/download/symposium-benz2.pdf>>.
- Delors, J. (ed.) (1996). *Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Unesco Publishing, 1996. [online]. 13.12.1999, [cit. 2011-06-09]. Dostupné z WWW: <http://www.unesco.org/delors/delors_e.pdf>.
- Dixey, R., Sahota, P., Atwal, S. a Turner, A. (2001). "Ha Ha, You'Re Fat, we'Re Strong"; a Qualitative Study of Boys' and Girls' Perceptions of Fatness, Thinness, Social Pressures and Health using Focus Groups. *Health Education*, 2001, roč. 101, č. 5. s. 206-216. ProQuest Central. ISSN 09654283.
- Günther, Antje. *Kinderbekehrung - eine echte Bekehrung?* (2007). Seminární práce. Theologische Fernschule (BFU). 15 s. [online]. Dostupné z WWW: <http://www.bfu-online.org/uploads/media/Schriftliche_Arbeit_-_Kinderbekehrung.pdf>.
- Heidbrink, Horst. (1999). Stufen der Moral: Zur Gültigkeit der kognitiven Entwicklungstheorien Lawrence Kohlberg. Fern Universität Hagen: Online Version, 1999. [online]. [cit. 2012-04-14]. dostupné z WWW: <<http://psychologie.fernuni-hagen.de/SOZPSYCH/Heidbrink.html>>.
- Huitt, William G. (2007). Maslow's hierarchy of needs. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. [online]. [cit. 2012-03-14]. dostupný z WWW: <<http://www.edpsycinteractive.org/topics/regsys/maslow.html>>.
- Kouba, Pavel. (2003). *Problém třetího pohybu: Na okraj Patočkova pojetí existence*. 2003. [cit. 2014-03-10]. Dostupné z WWW: <<http://www.cts.cuni.cz/soubory/reporty/CTS-03-07.pdf>>.

Maslow, Abraham Herold. (1943). A theory of human motivation. In Christopher D. Green. *Classics in the History of Psychology*. [online]. [cit. 2012-03-14]. dostupné z WWW: <<http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm>>.

Panke-Kochinke, Birgit. (2004). Die rekonstruktive hermeneutische Textanalyse. In *Pflege und Gesellschaft*, 9. roč., 2/2004, s. 89 - 63. ISSN 1430-9653. [online]. 2004 [cit. 2015-06-09]. Dostupné z WWW: <<http://www.dg-pfle gewissenschaft.de/pdf/PfleGe0204pankekochinke.pdf>>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2009). Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2009. 136 s. [online]. [cit. 2013-09-14]. Dostupné z WWW: <<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV-pomucka-ucitelum.pdf>>.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. (2004). Praha: VÚP, 2004. 48 s. [online]. [cit. 2014-03-01]. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf>.

Starý, Karel. (2006). *Efektivní výukové strategie* [online]. Dizertační práce. Praha: PedF UK, 2006. 153 s.

Škutil, František. (2008). *Ontologie uměleckého díla u Jana Patočky*. Magisterská práce. [online]. Praha: Filozofická fakulta UK, 2008. 62 s. [online]. [cit. 2013-09-14]. Dostupné z WWW: <<https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/62806/>>.

Volný, Vladislav. (2012). Problematika teorií spirituálního vývoje a rozvoje víry. Nepublikovaná přednáška CMTF UPOL. [online]. [cit. 2012-04-27]. Dostupné z WWW: <http://www.google.cz/#hl=cs&output=search&scient=psy-ab&q=www.cmtf.upol.cz%2Ffileadmin%2Fuser_upload%2F...%2FVolny-prednaska.doc&oq=f&aqi=&aql=&gs_l=hp.3...5072.5072.1.5651.1.1.0.0.0.0.0..0.0..0.0.IPNBqLixRVA&psj=l&bav=on.2.or.r_gc.r_pw.r_qf..cf.osb&fp=cf1317f5338f3bf9&biw=1272&bih=803>.

Autor neuveden. (2007). *Učitelku zatkli, dovolila dětem pojmenovat plyšáka Mohamed*. ze dne 26.11.2007. [online]. [cit. 2012-04-27]. Dostupné z WWW: <<http://www.novinky.cz/zahranicni/svet/127659-ucitelku-zatkli-dovolila-detem-po jmenovat-plysaka-mohamed.html>>.

Autor neuveden. (2013). *Cards: Greetings Cards Paintings By Iris Grace*. [online]. [cit. 2013-12-18]. Dostupné z WWW: <<http://irisgracepainting.com/cards/>>.

Seznam příloh

Příloha 1 - Polostrukturovaný hloubkový rozhovor s dospělými respondenty

Příloha 2 - Porozumění pojmu přesah / transcedence dospělými

Příloha 3 - Povídáme si o hrdinech – stručná obsahová analýza výpovědí dětí

Příloha 4 - Podněty z předvýzkumu s dětmi pro sestavení výzkumného nástroje pro finální výzkum

Příloha 5 - Pohádka o Araxanovi – vnitřní dělení textu

Příloha 6 - Honzův sen – vnitřní dělení textu

Seznam obrázků

Obr. 1. Život a symbol

Obr. 2. Život a Já

Obr. 3. Vztah k planetě

Obr. 4. Nadsmyslový svět – vyšší myšlení

Obr. 5. Mapa

Obr. 6. Vědec - archeolog

Obr. 7. Mince

Obr. 8. Co je pro mě nejdůležitější

Obr. 9. Cítit a tvořit

Obr. 10. Strach

Obr. 11. Originální dílo

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

M. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

Evidenční list žadatelů o nahlédnutí do listinné podoby práce

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Poř. č.	Datum	Jméno a příjmení	Adresa trvalého bydliště	Podpis
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				